

lire sur se Lire sur ses dø zɔʁεj deux oreilles ?

Impact de la lecture audio sur le plaisir
et le sentiment d'efficacité personnelle
dans une classe de Français au Secondaire II

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche de Manon Héritier
Sous la direction de Dr phil. Pascal Carron
Morges, le 31 mai 2023

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à remercier les différentes personnes qui ont rendu ce travail de recherche non seulement possible, mais agréable.

Je remercie en premier lieu ma famille, mes amis et mon compagnon, qui m'ont soutenue et encouragée tout en me permettant de maintenir un équilibre entre ma vie privée et ma vie professionnelle – équilibre parfois aussi difficile que celui de praticienne-chercheuse.

Je remercie également mes camarades de la HEP-BEJUNE, pour avoir apporté joie et convivialité à travers nos moments d'échange dans le train ou autour d'un repas de la Mensa. Nos séances de commisération enthousiaste m'ont été salvatrices et me manqueront bientôt.

Je suis également reconnaissante pour la disponibilité et la réactivité de mon directeur de recherche, le Dr. phil. Pascal Carron. Au fil de mon travail, ses interrogations ont été un moteur de réflexion bienvenu. J'ai apprécié en particulier qu'il se montre rassurant, tout en me poussant au dépassement personnel.

Merci à mon FEE Philippe Baechler pour m'avoir accordé sa pleine confiance dans le déroulement de ma recherche. Son attitude curieuse, sans être intrusive, a été pleinement appréciée. Il a même pris la relève pour mener à bien la dernière étape de cette expérience lorsque mon état physique m'en empêchait. Je lui suis pleinement redevable et reconnaissante de s'être glissé dans mes chaussures de praticienne-chercheuse pour quelques heures.

Enfin, merci à ma classe de stage, qui a participé à cette expérience avec une transparence précieuse. Le lien que nous avons pu créer, dans le cadre de cette recherche comme dans les autres cours, m'offre des perspectives fort réjouissantes pour la suite de mon parcours professionnel. Je sais que mes élèves lèveraient sans doute les yeux au ciel en m'entendant vanter une fois encore leurs vertus multiples, et réitérer le plaisir que j'ai à venir enseigner dans leur classe, aussi m'abstiendrai-je d'être dithyrambique pour cette fois-ci. Je leur souhaite une suite pleine de joie, de curiosité, mais surtout, de plaisir – de lire ou de ne pas lire, telle est la question.

Afin de fluidifier la lecture, ce travail est rédigé au féminin générique.

Résumé

La motivation face à la lecture est un défi réel : en soulageant la partie décodage propre à la lecture visuelle, la lecture audio peut permettre une focalisation plus directe sur les contenus, un sentiment d'efficacité personnelle et un plaisir plus élevés, et ainsi une hausse de motivation pour la lecture.

Ce travail écrit de recherche (TER) propose une approche comparative de la lecture à travers deux modalités sensorielles : la vue (livre imprimé) et l'ouïe (avec ou sans suivi sur papier simultané). Après la rédaction d'un texte initial établissant leur autobiographie de lectrice, des élèves de français SEC2 ont testé ces deux modalités pour lire *La Place* d'Annie Ernaux. Après leur expérience de lecture dans chacune de ces modalités, elles rédigent un texte libre sur une thématique liée à la question de recherche. Le but est d'encourager les élèves à mener un raisonnement métacognitif en identifiant l'impact de la modalité sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur plaisir de lecture, dans l'objectif de laisser à chacune le choix de la modalité dans ses lectures futures.

Mots-clés

Lecture audio, littérature au SEC II, plaisir de lire, sentiment d'efficacité personnelle (SEP), modalité de lecture.

Liste des abréviations

AMRP	Adolescent Motivation to Read Profile
BD	Bande dessinée
BYOD	Bring Your Own Device, soit une classe où les élèves apportent leur ordinateur ou tablette à l'école comme support de travail
GYM3	Classe de troisième année gymnasiale à Bienne, la GYM1 correspondant à la 11 ^e année Harmos, et la GYM4 à la dernière année, clôturée par les examens
MRP	Motivation to Read Profile
MRP-R	Motivation to Read Profile Revised
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OFS	Office Fédéral de la Statistique
PECFFG	Plan d'Études Cantonal Francophone pour la Formation Gymnasiale
SEP	Sentiment d'Efficacité Personnelle
SMILE	Sharing, Me, Importance, Liking, Engage
ZPD	Zone Proximale de Développement

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	iii
Mots-clés.....	iii
Liste des abréviations	iv
Introduction	1
1. Problématique	2
1.1 Contexte institutionnel : la lecture dans le plan d'études bernois.....	2
1.2 Conceptualisation du problème et de ses enjeux : éléments de réponse.....	3
1.3 Question et objectifs de la recherche	6
2. Méthodologie	7
2.1 Paradigme logique.....	7
2.2 Démarche méthodologique	8
2.3 Méthode d'analyse.....	9
2.4 Dispositif didactique	10
3. Résultats	12
3.1 Texte I	13
3.2 Texte II	23
3.3 Texte III	27
4. Discussion	34
4.1 L'impact de la modalité de lecture sur le plaisir et le SEP.....	34
4.2 Pour aller plus loin	35
5. Apports et limites de la recherche	40
5.1 Champ de la recherche.....	40
5.2 Champ de la pratique didactique	41
Conclusion	43
Bibliographie	44
Annexes	I
Texte I. Moi, lecteur <i>ou</i> lectrice aujourd'hui.....	I
Texte II. Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ?.....	XI
Texte III. Moi, lecteur/auditeur ou lectrice/auditrice, je reçois un livre en cadeau : sous quel format (audio/visuel) je souhaite le recevoir ?	XVII

Introduction

En juin 2021, alors que je me prépare pour l'expertise d'un examen de français au secondaire I, je reçois la liste des œuvres sur lesquelles porteront l'évaluation : cinq œuvres, de longueur variable, que je tiens à lire tout en étant consciente de ne pas en avoir le temps. *La Bête Humaine* de Zola, du haut de ses quatre-cent-soixante-deux pages, me cause une appréhension particulière. Pourtant, j'apprécie cet auteur, mais force est de constater que la lecture me fatigue rapidement et que je peine à me concentrer sur un livre, quoiqu'il attise mon intérêt. Je me tourne alors vers un enregistrement audio du roman : c'est un plaisir, il me semble que lire (re)devient un loisir, un moment de détente. Je me concentre sur le contenu et, quand l'inattention guette, j'ajoute une activité. Je lis en cuisinant, en conduisant, et partout je retrouve la patte de Zola, son même style que sur papier, et une interprétation qui ajoute au gore particulier du roman.

Cette expérience positive m'a interrogée sur les possibilités de l'audiolivres¹ pour pallier, par exemple, la fatigue liée au décodage, le manque de temps et de motivation, et les difficultés de concentration. En tant que diplômée en littérature, je me considère pourtant comme une lectrice enthousiaste : les bénéfices de l'audiolivres pourraient-ils être similaires pour un lectorat moins convaincu ? Alors que la modalité audio m'apparaissait comme un outil évident pour encourager la lecture, je réalisais aussi la disgrâce liée à cette modalité. J'entendais dire qu'on avait *lu* un livre, avant de se corriger en mimant des guillemets ou en précisant *écouté* un livre. En tant que latiniste, l'oralité de la littérature me paraissait pourtant naturelle, voire originelle : *L'Énéide*, entre autres, était déclamée avant d'être écrite et lue.

Si la lecture audio m'avait été bénéfique, pourrait-elle l'être pour des élèves, notamment celles qui peinent à lire pour diverses raisons ? Pour ce lectorat réticent, j'espérais trouver dans l'audiolivres une modalité de lecture qui leur correspondrait davantage, une possibilité de différenciation pour augmenter la motivation dans une activité a priori très codifiée et répétitive.

Après avoir exposé, dans la problématique, le contexte institutionnel, l'état de la littérature scientifique et les questions de recherche, je décrirai la méthodologie employée, puis les résultats obtenus. Suivront encore, avant la conclusion finale, une discussion de ces résultats et un exposé des apports et limites de la recherche.

¹ Dans la suite de ce travail, je désigne par le terme *audiolivres* ou *livre audio* l'enregistrement d'une lecture à voix haute d'un livre initialement publié au format texte visuel (papier ou numérique).

1. Problématique

À en croire le dernier rapport de l'Office fédéral de la statistique (OFS), nul besoin de s'affoler sur les habitudes de lecture chez les jeunes : le nombre de lectrices et la fréquence de lecture est stable, les jeunes lisent plus fréquemment que leurs aînées, et la part de la population qui lit par plaisir est invariable à travers les âges, soit environ 8 personnes sur 10 (Moeschler et Herzig, 2020). Le constat est plus sombre du côté de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : parmi les élèves, seul 9% ont un niveau de lecture suffisant pour distinguer opinions et faits, un tiers déclare lire rarement ou jamais, et le nombre de personnes qui lisent par plaisir chute depuis une décennie (OCDE, 2021). Il n'est donc pas étonnant que les sujets de la motivation et de l'engagement littéraires soient au centre de plus en plus de littérature scientifique depuis deux décennies (Guthrie et Wigfield, 2017).

Si le sujet intéresse tant, c'est qu'il a des répercussions directes sur l'apprentissage : la motivation intrinsèque est liée à une compréhension supérieure des textes, là où une motivation extrinsèque seule prédit négativement la compréhension (Wang et Guthrie, 2004). La motivation a même un impact plus important sur la réussite en lecture que l'origine socio-économique ou l'intelligence (Barber et Klauda, 2020 ; Guthrie et Wigfield, 2017).

1.1 Contexte institutionnel : la lecture dans le plan d'études bernois

Dans mon expérience d'élève et d'enseignante, la lecture et l'analyse d'œuvres littéraires occupent une place centrale, si ce n'est un monopole, dans l'enseignement du français au secondaire II. Cette configuration est-elle dictée par le *Plan d'études cantonal francophone pour la formation gymnasiale*¹ (PECFFG) du canton de Berne (DIPC, 2020), où sera menée mon expérience ? Le plan d'études se veut peu prescriptif, visant moins une série d'objectifs linguistiques ou littéraires qu'une attitude sur la vie. Ainsi, la visée finale de l'enseignement du français prend un caractère identitaire :

La visée la plus haute et la plus importante de l'enseignement du français comme langue première est de favoriser un rapport vivant et personnel de l'élève avec le langage, les mots et les idées, d'inciter, sans toutefois y avoir droit de regard, à la longue quête de soi, ce qui suppose un dialogue avec la vie, une interprétation constante et toujours renouvelée du vécu. (DIPC, 2020, p.14)

¹ Accessible sur https://monolingue.gfbienne.ch/download/ams_gym_plandetudes_2020.pdf

Cette « longue quête de soi » apparaît sous diverses formes, guidée par un enseignement qui « stimule la curiosité [de l'élève], l'incite à structurer sa pensée et l'aide à construire son identité » (*idem*). Dans cette perspective, la lecture d'œuvres littéraires n'est pas une fin en soi, mais « le point de départ privilégié de l'enseignement du français en langue première, dans la mesure où c'est la compréhension de soi, d'autrui, du monde et de la vie qui en constitue la trame principale » (DIPC, 2020, p. 15). Le corpus étudié se veut également très large, répondant aux critères du plaisir et de la potentialité d'un « enrichissement personnel » (DIPC, 2020, p. 14).

Une seule allusion explicite à la capacité de lecture apparaît, dans la section des compétences requises pour entrer en GYM3¹ : « Lire et comprendre un texte (article ; poème ; nouvelle ; roman ; théâtre ; ...) » (DIPC, 2020, p. 17). Même ici, il s'agit d'un prérequis et non d'un objectif.

Si le plan d'études reste très vague sur les méthodes, il insiste sur la nécessité de variété et de liberté, tant pour les enseignantes, qui doivent pouvoir recourir à « des moyens, des méthodes et des contenus à chaque fois adaptés à son style personnel et aux caractéristiques de son auditoire » (DIPC, 2020, p. 14), que pour les élèves, qui doivent être sensibilisées à diverses méthodes.

Ce cadre institutionnel, quoique volontairement flou, permet toutefois de souligner l'actualité et la pertinence de ce travail : d'une part, la lecture audio propose une méthode de lecture alternative en s'interrogeant sur sa pertinence pour certains élèves, dans une volonté de différenciation qui correspond à celle prônée par le plan d'études. D'autre part, la perspective identitaire se retrouve complètement dans le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP), concentré non sur les compétences des élèves, mais sur leur efficacité *ressentie*. Travailler sur la perception du soi-lectrice, c'est aussi travailler sur soi, se voir comme « un individu s'ouvrant à la vie culturelle et sociale » (*idem*).

Le contenu du plan d'études bernois permet aussi d'anticiper les remarques éventuelles des détractrices de la lecture audio, souvent accusée d'être une voie de facilité : si le but est l'ouverture aux œuvres, le plaisir de lire et la connaissance de soi (et donc de la méthode qui nous convient le mieux), la question de la difficulté ou du mérite à lire est simplement hors sujet.

1.2 Conceptualisation du problème et de ses enjeux : éléments de réponse

Pour mesurer la motivation à la lecture, deux modèles principaux sont employés dans la recherche récente. Le premier est le *Motivation to Read Profile* (MRP), un questionnaire

¹ La GYM1 correspondant au gymnase de Bienne à la 11^e année Harnos, la GYM3 désigne des élèves en deuxième année de gymnase.

complété par un entretien individuel. Le MRP a connu deux adaptations notables : l'*Adolescent Motivation to Read Profile* (AMRP) a permis d'affiner la première version, originellement dédiée à des élèves plus jeunes, aux adolescentes (Delaney et al., 2007), et le *Motivation to Read Profile Revised* (MRP-R), pour refléter les évolutions linguistiques et culturelles, notamment digitales, depuis la création du profil en 1996 (Malloy et al., 2013). Le MRP souligne l'importance du *self-concept* de lectrice et de la valeur accordée à la lecture comme facteurs motivationnels. Le second modèle a été conceptualisé à travers l'acronyme SMILE, pour *Sharing* (motivation sociale), *Me* (*self-efficacy*), *Importance* (valeur allouée à la lecture), *Liking* (motivation intrinsèque), *Engage* (engagement en littérature) (Guthrie et Wigfield, 2017). Le mécanisme derrière cet acronyme est efficacement synthétisé par Barber et Klauda, qui mettent en avant le lien de conséquence des quatre motivations (*SMIL*) sur l'engagement littéraire (*E*) :

Engagement (active involvement in reading) is the direct product of motivation (values, goals, and beliefs). Students who share reading, feel efficacious as readers, believe reading is important, and experience intrinsic pleasure in reading are more likely to invest the time and effort needed to fully comprehend texts. (Barber et Klauda, 2020, p. 31)

Les modèles SMILE et MRP ne sont pas incompatibles : tous deux mettent notamment en évidence l'importance de la vision de soi comme lectrice, et de la valeur accordée à la lecture. Le MRP fournit un système de mesure quantitatif, là où le SMILE propose une définition plutôt dédiée à l'analyse ou la création de séquences. L'AMRP et le MRP-R seront des bases précieuses pour établir le profil de lecture des élèves au début de mon expérience. Le modèle SMILE me permettra d'analyser les relevés dans un système complet, sachant que les questionnaires cibleront plus précisément les éléments *Me* et *Liking*. Il propose aussi une définition de la motivation que je garderai : la motivation est l'ensemble des facteurs (*SMIL*) qui ont pour produit l'engagement en littéracie (*literacy engagement*), soit « the time, effort, and persistence of literacy behavior » (Guthrie et Wigfield, 2017, p. 59). La littéracie est définie par l'OCDE comme une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE et Statistiques Canada, 2000, p. x).

L'élément *Me* de l'acronyme SMILE, retranscrivant la *self-efficacy*, rejoint le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) introduit par Bandura et défini comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Le SEP a une corrélation directe avec l'engagement, puisque « plus les croyances d'efficacité sont importantes, plus les gens persévèrent à la suite d'échecs répétés » (id., p. 35). Ainsi, les variations de SEP prédisent non seulement la motivation, mais aussi la performance des élèves : « les croyances d'efficacité perçue contribuent indépendamment à la performance intellectuelle plutôt qu'elles ne reflètent simplement les compétences cognitives » (id., 2003, p. 326). Le

SEP constitue donc « un meilleur prédicteur de performance intellectuelle que les compétences seules. » id., p. 328). En résumé, le SEP est corrélé à la motivation et à l'engagement de la manière suivante :

Selon la théorie sociocognitive, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. (Bandura, 2003, p. 332)

Bien sûr, pour se « sentir efficace », il est utile d'avoir eu un feedback positif, et dans cette perspective le SEP est influencé par la performance. Toutefois, il est intéressant de retenir que cette influence s'opère dans les deux sens. Une attitude positive et encourageante permettrait ainsi de lutter contre des croyances limitantes sur son SEP, ce qui pourrait permettre d'améliorer sa motivation et ses performances dans le même élan.

Dans la problématique de la motivation à la lecture, nombreuses sont les chercheuses à s'être tournées vers les audiolivres comme solution. Les bénéfices mentionnés dans les diverses publications se subdivisent en deux grands groupes : les capacités de lecture et la motivation, les deux étant liées, puisque des compétences supérieures entraînent généralement une augmentation du SEP, et donc de la motivation.

L'utilité de l'audiolivres pour augmenter les compétences de lecture a été saluée par de nombreuses autrices : il aide à augmenter la littéracie et pallier les difficultés dues aux régionalismes, aux accents et à l'humour (Baskin et Harris, 1995) ; à lire au-dessus de son niveau (Beers, 1998) ; à améliorer la capacité de lecture, le vocabulaire (Flynn et al., 2016) et la compréhension (James, 2015 ; Wagar, 2016 ; Whittingham, 2013 ; Wolfson, 2008).

Quant à l'aspect motivationnel, ou plus particulièrement au plaisir, il est lui aussi vanté par de multiples autrices (Baskin et Harris, 1995 ; Beers, 1998 ; ElSayed, Ringstaff et Flynn, 2019 ; Flynn et al., 2016 ; James, 2015 ; Wagar, 2016 ; Whittingham, 2013 ; Wolfson, 2008). Pour Wagar (2016), la corrélation entre plaisir et compétence est évidente : les audiolivres sont une bonne stratégie pour augmenter le plaisir de lecture, car ils permettent aux élèves de se concentrer sur l'histoire plutôt que le décodage. Plus généralement, Wolfson (2008) remarque que les activités basées sur un texte écrit fonctionnent aussi avec texte oral, mais que l'audiolivres représente une rare possibilité d'expérience de lecture positive pour les élèves à difficultés.

D'autres études tempèrent la toute-puissance de l'audiolivres en montrant une équivalence entre les modalités de lecture auditive et visuelle : les activités cognitives et les représentations sémantiques sont identiques (Best, 2020 ; Deniz et al., 2019), de même pour la compréhension et l'engagement (Moyer, 2011 ; Rogowsky, Calhoun et Tallal, 2016). Certaines autrices émettent même des réserves quant à l'utilisation de l'audiolivres : il ne convient pas si les capacités d'écoute sont insuffisantes (Beers, 1998) ; il nécessite le développement de capacités et contenus idoine (Mikidenko et Storozheva, 2021) ; il augmente la distraction en supprimant le décodage et réduit le contrôle sur le livre (Best, 2020). En outre, les études sur la compréhension et la mémorisation des textes sont contradictoires,

certaines étant en défaveur de la modalité auditive (Best, 2020 ; Rogowsky, Calhoun et Tallal, 2016).

Au vu de cette revue non-exhaustive, ma recherche s'inscrira dans un contexte effervescent, parfois encore polémique, mais où il reste dans tous les cas encore beaucoup à faire.

1.3 Question et objectifs de la recherche

Ma question de recherche est la suivante : quel est l'impact de la modalité de lecture (visuelle ou audio) d'une œuvre littéraire sur le plaisir de lecture et le sentiment d'efficacité personnelle chez des élèves en cours de français au Secondaire 2 ?

J'ai choisi d'étudier deux modalités de lecture, alliant à l'audio la *dual modality* introduite par Rogowsky (Richardson et al., 2018), que je traduis par *mixte* : il s'agit de la lecture audio avec suivi simultané sur papier. Le cadre restreint de ma recherche ne permet pas d'isoler la composante auditive en tant que complément *et* en tant que remplacement à la modalité visuelle, distinction qui pourrait avoir un impact. Ainsi, il est possible, comme l'avance Wagar, que l'audiolivres soit plus efficace en modalité mixte (Wagar, 2016), et que celle-ci compense le contrôle moindre sur l'objet de lecture audio (Best, 2020). Pour la seconde partie du livre, les élèves auront le choix de suivre la lecture en modalité mixte ou en modalité strictement audio. Cela permet, malgré le cadre restreint de l'étude, de proposer aux élèves un éventail de modalités variées et de les responsabiliser dans leur choix.

Je choisis pour corpus une œuvre littéraire contemporaine, qui me semble appropriée pour créer un climat motivationnel positif en cours de littérature. L'échantillon visé est choisi pour une raison pratique d'abord : je mènerai cette expérience dans ma classe de stage. Par ailleurs, alors que le programme de français au secondaire II se concentre beaucoup sur la littérature, ce niveau n'est quasiment pas représenté dans les études sur la lecture audio, délaissé au profit de participantes adultes (Deniz et al., 2019 ; Moyer, 2011 ; Richardson et al., 2018 ; Rogowsky, Calhoun et Tallal, 2016 ; Wagar, 2016) ou plus jeunes (Beers, 1998 ; Flynn et al., 2016 ; James, 2015 ; Whittingham, 2013). Mon étude permettra d'observer à petite échelle si les constats précédents se vérifient dans une classe de secondaire II.

Enfin, comme susmentionné, la motivation est centrale dans le développement de compétences de lecture. Le soulagement de l'acte de décodage permet une concentration bénéfique sur le sens d'un texte, et le jonglage entre différents médiums crée des expériences de lectures positives qui motivent les adolescentes (Wolfson, 2008). En se concentrant sur la valeur de l'audiolivres comme outil motivationnel, l'objectif est donc double : le plaisir intrinsèque et les capacités de lecture.

Plus que de déterminer quelle modalité est intrinsèquement supérieure, la finalité de cette étude est d'allouer davantage d'autonomie aux élèves en leur laissant systématiquement le choix dans la modalité de lecture. Chacune sera ainsi libre de différencier ou varier, le texte devenant élément immatériel, accessible par différentes modalités équivalentes. Cette responsabilisation contribuera à augmenter la motivation de l'élève.

2. Méthodologie

2.1 Paradigme logique

Selon la classification d'Astolfi (1993), cette recherche s'inscrit dans une perspective pragmatique, car elle a pour but de « constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation » (Astolfi, 1993, p. 12). Elle gravite autour de « la détermination d'un possible didactique », en l'occurrence le recours au livre audio dans un cours de littérature française, « dans le cadre d'hypothèses préalables » (id.), soit, ici, l'hypothèse que le livre audio a un impact sur le SEP des élèves et/ou sur leur plaisir de lire.

La recherche contient aussi des éléments propres au paradigme herméneutique, en ce qu'elle vise, sur la base de données récoltées dans le cadre d'une expérience pragmatique, « à analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées, dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété possible des registres interprétatifs » (Astolfi, 1993, p. 13). En effet, les résultats seront analysés pour mettre en évidence différentes réactions d'élèves possibles face à l'expérience.

Contrairement à une recherche nomothétique, ce travail n'a pas pour but d'établir des relations causales qui relèveraient de la loi ou de la vérité générale, puisqu'il s'agit d'une recherche à visée de pédagogie différenciée. Le but n'est pas d'obtenir une réponse moyenne ou représentative de l'ensemble des élèves, mais une réponse personnelle de chaque élève, qui l'amène dans un processus métacognitif à réfléchir à ses caractéristiques et préférences individuelles, de sorte à les prendre en compte dans les modalités de travail futures. Il s'agit donc, toujours selon la typologie d'Astolfi (1993) d'une recherche de *fiabilité* sur l'utilisation du livre audio, qui a une *visée d'amélioration* de la modalité de lecture d'œuvres littéraires en cours de français.

Si ces types et modes de recherche ont pour avantage de proposer et d'analyser en détails des pistes concrètes pour l'enseignement, elles présentent bien sûr certains inconvénients. Le plus gros risque est sans doute l'abus d'interprétation, d'autant plus dangereux que l'expérience commence avec une hypothèse, voire un espoir, que le dispositif proposé ait un impact positif sur les élèves. Il sera donc essentiel de garder à l'esprit que cette étude, concentrée sur douze élèves, ne sera pas représentative de l'ensemble des possibles, et surtout qu'elle ne sera que somme de perceptions singulières, sans prétention à gommer les différences individuelles pour faire rentrer les résultats dans un cadre préconçu.

2.2 Démarche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans une *démarche de transformation*, qui implique la chercheuse dans l'action par la conception d'un nouvel outil – ou, en l'occurrence, l'application d'un outil préexistant à un contexte scolaire précis –, et par l'évaluation des effets de cet outil (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2022). Il s'agit également d'une *démarche inductive* ayant pour but d'identifier des catégories de sens (id.). Ce travail est donc orienté à la fois vers *l'intervention* et la *compréhension*.

Les participantes à l'expérience sont douze élèves, dont neuf garçons et trois filles, représentant la moitié d'une classe bilingue de niveau GYM3 ayant le français pour langue première de scolarisation, et la physique et l'application des mathématiques pour option spécifique. Le choix des participantes se justifie par le fait qu'il s'agit d'une de mes classes de stage, de fait je dispose de quatre périodes de cours hebdomadaires avec elles, soit des conditions optimales pour le déroulé d'une recherche en trois temps comme celle-ci.

Choisir ses propres élèves pour sujets d'une expérience soulève son lot de difficultés. Cette décision met particulièrement en exergue l'ambiguïté de la posture de praticienne-chercheuse, décrite en détails par Kohn (2001) et De Lavergne (2007). En effet, la praticienne-chercheuse cumule deux positions, qui « ne sont pas seulement alternantes, elles sont vécues aussi dans la synchronicité » (De Lavergne, 2007, p. 6). Les deux activités simultanées entrent dans une relation d'interinfluence, car « l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive » et « l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle » (De Lavergne, 2007, p. 2). Cette position double engendre bien sûr d'éventuels biais de subjectivité, les sujets participants étant déjà connus, et cela d'autant plus que l'analyse de résultats sera en grande partie qualitative. Cette subjectivité ne saurait être complètement niée, mais devra être pensée et questionnée au fil de ce travail, sous le prisme de l'implication triple « comme acteur de terrain, comme citoyen acteur social, comme chercheur » (De Lavergne, 2007, p. 10).

Concrètement, la superposition des étiquettes d'enseignante et de chercheuse sera inévitable, et devra être explicitée aux élèves. Dans une perspective de recherche, il leur sera expliqué que les données seront traitées de manière anonyme, et que leurs propos n'auront pas de répercussion sur leurs notes futures ; tandis que les consignes et l'éventuelle gestion de classe relèvera plus de la casquette d'enseignement. Cette stratégie s'inscrit dans une logique de « compromis », dans laquelle « les deux positions non seulement coexistent, mais se valent, que l'une peut dominer un temps, mais qu'ensuite ce sera l'autre, et ainsi de suite, en *hiérarchie enchevêtrée* » (Kohn, 2001, p. 34).

Au-delà des difficultés évoquées, le statut double de praticienne-chercheuse présente l'avantage d'avoir plus facilement accès à des données, notamment dans cette recherche qui appelle les élèves à livrer des informations qui relèvent de leur personne, voire de l'intime. Un lien de confiance et de bienveillance est déjà en construction, et offre aux participantes un milieu sécurisant. Il est toutefois possible, malgré la garantie d'anonymat,

que les réponses des élèves soient biaisées en fonction de la perception qu'elles ont de leur enseignante, notamment en donnant une réponse qu'elles estimeraient plus satisfaisante pour elle. Une expérience précédente, durant laquelle les élèves ont osé donner une opinion très négative sur un livre lu en classe sans en être réprimandées, laisse l'espoir d'une liberté de parole plutôt grande, mais ce biais ne saurait être négligé malgré tout.

L'expérience se déroulera dans le cadre d'une séquence durant un mois (7 x 90'), dont trois périodes (3 x 45') seront consacrées à la rédaction des textes libres, données de base pour l'analyse. Cela ne prend pas en compte le temps de lecture individuelle qui sera réalisée à la maison : pour une lecture visuelle de cinquante pages, la durée peut grandement varier d'une élève à l'autre, mais pour la lecture audio, il s'agira d'environ une heure d'écoute. Si la durée de cette expérience est parfaitement acceptable dans le cadre d'un travail de recherche tel que celui-ci, elle reste très restreinte pour observer des phénomènes tels que le SEP ou le rapport à la lecture en général.

Le travail mis en place ne saurait donc relever des impacts sur le long terme, mais pourra servir de tremplin dans la pratique future, où les élèves auront une liberté totale dans le choix de leur modalité de lecture.

2.3 Méthode d'analyse

Les données récoltées seront analysées suivant la méthode de l'analyse de contenu, qui peut être définie comme une « analyse réflexive des supports qui permettra de documenter et comprendre “la communication de sens” qui est présente » (La Torre, Bouscail-Hardy et Armuna 2021). Le corpus sera constitué des trois textes libres rédigés par les élèves au début, au milieu, et à la fin de l'expérience ; ceux-ci seront ensuite analysés qualitativement en suivant un guide de codification. Ce guide, dont la constitution sera évolutive pour permettre aussi un relevé inductif d'éléments pertinents, comprendra essentiellement des éléments d'analyse thématique (Van Campenhout et al., 2022, pp. 102-103).

L'analyse de contenu présente l'avantage d'une méthode à la fois rigoureuse et évolutive. Elle se prête particulièrement bien à ce travail, dont la visée est de donner à chaque élève un espace pour l'exploration du soi, qui ne saurait être cantonnée à des réponses de questionnaire prédéterminées. En se basant sur des textes libres, elle évite autant que possible l'écueil de la *bonne réponse attendue* qui peut se présenter avec l'utilisation d'un questionnaire aux réponses fermées, et permet aussi d'analyser ce qui relève de l'implicite. Basée sur un support matériel, ici écrit, la méthode permet également un contrôle ultérieur des résultats, notamment pour questionner des interprétations préalables ou pour apporter un complément au guide de codification. Le revers de cet avantage est le risque de se perdre dans une analyse excessivement chronophage, tant les pistes d'exploitation sont multiples. En somme, l'analyse de contenu permet de « satisfaire harmonieusement aux exigences

de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables » (Van Campenhoudt et al., 2022, p. 109).

2.4 Dispositif didactique

J'ai choisi pour cette expérience la lecture de *La Place* d'Annie Ernaux¹. Cet ouvrage, outre son actualité² et sa qualité littéraire, présente plusieurs avantages : en tant que récit autobiographique, c'est une ouverture pertinente pour problématiser la réflexivité à laquelle les élèves sont enjointes lors de l'expérience. De plus, le livre est court (114 pages ou 1h58), ce qui permet d'une part de respecter le temps relativement bref consacré à l'expérience, et d'une autre d'éviter un biais possible de la part des élèves, un livre long pouvant être perçu comme démotivant *a priori*. Enfin, le livre devait jouir d'une popularité suffisante pour avoir été adapté au format audio. Par ailleurs, j'ai choisi de concentrer la lecture sur un seul livre, séparé en deux moitiés et deux modalités, afin d'éviter un biais d'appréciation qui relèverait de l'œuvre plus que de la modalité. Un biais de lassitude, ou une non-constance de l'appréciation sur l'ensemble de l'œuvre, restent toutefois possibles et inévitables.

Cette expérience s'organise en trois moments significatifs, chacun marqué par la rédaction d'un texte libre. Pour chacun de ces textes, les élèves auront du temps à disposition en classe pour produire un texte selon l'énoncé donné. Ils pourront, à choix, rédiger leur texte sur papier ou au format numérique, ou l'enregistrer en format audio. Leurs productions seront ensuite récoltées, numérisées, anonymisées et analysées. Il y aura donc trois instants de récolte de données, après la rédaction du guide de codification et sa validation par un tiers.

T1. Avant la lecture. – Le début de la séquence sera consacré à la production d'une courte autobiographie du soi lisant, suivant l'énoncé « Moi lecteur·rice aujourd'hui ». Cette première étape sert à établir le profil de lectrice de chaque élève, afin de déterminer ce qui relève du rapport individuel à la lecture plutôt que de la modalité de lecture. Elle permet de saisir des données de base sur le plaisir et le SEP en lecture, avant que leurs réponses soient susceptibles d'être biaisées par la connaissance du sujet de l'expérience. Au terme de la rédaction de ce texte, les élèves pourront commencer à lire *La Place* en classe. Pour la semaine suivante, ils devront finir de lire chez eux la première moitié de l'œuvre (soit jusqu'à la page 61 de l'édition choisie) dans une modalité strictement visuelle.

T2. Après la lecture visuelle. – Au début de la deuxième semaine de la séquence, les élèves rédigent un deuxième texte, répondant à la question suivante : « Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ? » Cette étape intermédiaire leur permet d'adopter une posture proactive et métacognitive de leur pratique. Après la lecture de la

¹ Ernaux, A. (1983). *La Place* (Gallimard).

² Le prix Nobel de Littérature 2022 ayant été décerné à Annie Ernaux, son œuvre fait l'actualité au moment de cette recherche.

première moitié de *La Place*, les élèves auront un exemplaire concret et frais dans leur mémoire de leur pratiques, problématiques et avis. Une fois ce texte rédigé, les élèves disposeront d'une semaine pour lire la fin de l'œuvre selon la modalité audio, ce qui correspond à moins d'une heure d'écoute. De même que pour la lecture visuelle, elles disposeront d'un peu de temps en classe pour commencer leur écoute. Elles auront la liberté de choisir si cette lecture sera strictement auditive, ou si elle sera mixte.

T3. Après la lecture auditive. – Le dernier texte sera rédigé lors de la quatrième semaine, soit une semaine après le délai de la lecture auditive. Ce délai permet de s'assurer que la lecture est bien terminée, et d'adopter une posture de réflexivité un peu plus distante. Comme il s'agira du dernier cours avant Noël, l'énoncé sera festif : « Vous lecteur-auditeur ou lectrice-auditrice, vous demandez un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier) voulez-vous qu'on vous l'offre ? » Cette question permet d'orienter clairement les productions des élèves sur la problématique de la modalité de lecture, en offrant en espace pour synthétiser leurs impressions de lecture, pour discuter des avantages et inconvénients du livre audio et papier.

Parallèlement à ces textes, il sera proposé aux élèves de tenir tout au long de l'expérience un journal de lecture sous forme libre, afin de garder des traces de leurs impressions, de la durée de leur lecture, ou autres paramètres pertinents qui pourront servir de base lors de la rédaction des textes II et III. Afin d'éviter de surcharger et, en conséquence, démotiver les élèves, ce journal sera facultatif, et celles qui choisiraient de le rédiger pourront choisir si elles le rendent pour contribuer aux données d'analyse¹.

Au terme de cette séquence, les productions des élèves seront toutes lues et catégorisées suivant des similitudes émergentes. Ces observations nourriront le guide de codification évolutif, base de l'analyse qualitative qui permettra de structurer les résultats en différentes problématiques. L'analyse portera sur deux axes : un premier axe *intraindividuel* regardera la progression des propos de l'élève à travers les trois textes libres ; un second axe *interindividuel* mettra en parallèle les productions des différents élèves. Les résultats finaux permettront de relever des tendances individuelles ou globales en discutant des singularités et récurrences observées, tout en gardant à l'esprit que ce travail recense une somme de ressentis, et non leur moyenne.

¹ Aucune élève n'ayant entretenu ou rendu de journal de lecture, ces données sont écartées dans la suite de cette recherche.

3. Résultats

Le tableau ci-dessous rassemble des données sur le genre¹ des participantes, sur la quantité de mots et le format choisi pour chaque texte. Les élèves absents sont répertoriés en rouge. Le temps accordé et le nombre de mots demandé varient pour tous les textes : pour le texte 1, les élèves avaient 45 minutes pour rédiger au moins 300 mots ; pour le texte 2, 25 minutes pour au moins 200 mots ; pour le texte 3, 40 minutes pour au moins 300 mots.

Pour chacun des trois textes, les élèves avaient le choix de rendre leur rédaction au format écrit, manuscrit ou dactylographié, ou au format oral, par un enregistrement vidéo. Dans la première production, 2 élèves ont rendu un texte manuscrit, et les 10 autres un texte dactylographié. Dans les textes 2 et 3, l'élève 11 a rendu un enregistrement audio ; les autres ont toutes rendu un texte dactylographié.

TABLEAU 1. FORMAT ET VOLUME DES TEXTES REDIGES PAR LES ELEVES

	Texte I			Texte II		Texte III		
	Genre	Nb mots	Format	Nb mots	Format	Nb mots	Format	
Élève 1	M	434	Texte numérique			203	Texte numérique	
Élève 2	M	400	Texte numérique	189	Texte numérique	273	Texte numérique	Tendance à écrire plus
Élève 3	M	366	Texte numérique	212	Texte numérique			
Élève 4	F	318	Texte numérique	213	Texte numérique	308	Texte numérique	
Élève 5	M	312	Texte numérique	196	Texte numérique	190	Texte numérique	
Élève 6	F	311	Texte numérique	280	Texte numérique	340	Texte numérique	Tendance à écrire plus
Élève 7	M	241	Texte numérique	106	Texte numérique			Tendance à écrire moins
Élève 8	F	342	Texte numérique	164	Texte numérique	188	Texte numérique	
Élève 9	M	553	Texte numérique	324	Texte numérique	216	Texte numérique	Tendance à écrire plus
Élève 10	M	278	Texte papier	236	Texte numérique	334	Texte numérique	Tendance à écrire plus
Élève 11	M	458	Texte papier	585 mots / 3min52	Enregistrement audio	799 mots / 5min48	Enregistrement audio	Tendance à écrire plus
Élève 12	M	295	Texte numérique	212	Texte numérique	245	Texte numérique	
		élève absent		nb mots > à la moyenne		nb mots < à la moyenne		

¹ Les résultats de cette étude ne montrent pas d'impact selon le genre de l'élève. Cette donnée ne sera donc pas discutée davantage dans la suite de ce travail.

Dans la suite du texte, les citations extraites des productions des élèves sont référencées en indiquant le numéro du texte en chiffre romain, et le numéro de l'élève en chiffre arabe. Quand la référence n'est pas précisée entre parenthèses, la citation renvoie au texte de la sous-partie dans laquelle elle est insérée. Tous les extraits sont cités tels quels, sans correction de la part de la praticienne-chercheuse. Les précisions nécessaires à la compréhension et la censure pour anonymisation sont indiquées entre crochets.

3.1 Texte I

Pour le premier texte de l'expérience, les élèves devaient rédiger un texte ayant pour titre « Moi, lecteur *ou* lectrice aujourd'hui ». Cette première étape permet d'établir leur rapport à la lecture au début de l'expérience.

Perspective chronologique : de la petite enfance au gymnase (et après ?)

Nombreuses sont les élèves qui, dans ce premier texte, ont choisi de raconter leur parcours de lecture sous forme chronologique. En classant les parcours en quelques étapes temporelles clé, quelques tendances se dégagent.

Certaines élèves parlent de leur rapport à la lecture dans leur petite enfance, le plus souvent pour en parler positivement : « je lisais beaucoup et j'adorais ça, car j'avais l'impression de vivre [les] histoires » (I, 6) ; « je lisais pourtant énormément quand j'étais plus jeune » (I, 10) ; « avec ma mère, on avait tant de plaisir à lire ce livre et toutes ses suites, tellement que ces histoires étaient simple, mais belles » (I, 11). C'est alors le royaume de la bande dessinée, citée par la moitié des élèves (I1, 5, 6, 7, 10, 11). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'un des deux élèves qui mentionnent dès la petite enfance un rapport négatif à la lecture parle tout de même de la bande dessinée : « Quand j'étais petit, je n'aimais pas lire, je ne lisais que des bandes-dessinées » (I, 7). Peut-être faut-il comprendre ici que la BD n'est pas considérée comme de la lecture à part entière, mais dans tous les cas elle est vue comme à part. Un autre élève fait part d'un désintérêt total, sans exception : « Depuis mon plus jeune âge, les livres n'ont jamais fait parti de mon quotidien, les histoires que mes parents me lisait quand j'étais petit ne me plaisait pas, ce n'était pas une activité qui me passionnait et à laquelle n'accordait du temps » (I, 2).

Les élèves qui parlent de la lecture au primaire le font positivement. Certaines font part d'une lecture abondante et régulière (« Lorsque j'étais plus jeune, je lisais régulièrement, souvent des romans, et en général tous les jours » (I, 4) ; « je lisais vraiment beaucoup. » (I, 10) ; « A cette époque, je lisais beaucoup. » (I, 11)). Le plaisir est maître-mot à cette époque : « La lecture dans ce contexte m'a d'abord permis de l'apprécier en tant qu'enfant. » (I, 1) ; « j'adorais lire » (I, 3) ; « j'ai vraiment adoré » et « autre histoire que j'ai adorée » (I, 6) ; « Je me rappelle l'avoir bien apprécié à l'époque » (I, 7) ; « A ce moment

là j'adorais la lecture » (I, 10) ; « Me voyant passionné, ma mère m'a fait découvrir la bibliothèque municipale – la caserne d'alibaba ! C'était le paradi là-bà. Je mangais les livres » (I, 11).

Pour quatre élèves, l'adolescence est marquée par une perte d'intérêt pour la lecture : « j'en ai eu marre ou plutôt j'ai arrêté de prendre le temps de lire » (I, 5) ; « plus j'ai grandi, plus l'intérêt est parti » (I, 8). La lecture est parfois délaissée pour d'autres activités : « À partir de l'adolescence, j'ai lentement commencé à délaissier la lecture car j'ai trouvé d'autres occupations » (I, 3) ; « Mais avec le temps, je découvrais d'autres activités, d'autres chpses, les livres prenaient la poussière. Je perdais l'âme de lecteur. » (I, 11). Après cette pause, deux de ces élèves mentionnent une reprise soudaine de la lecture avant le gymnase : « Un an avant de m'inscrire au gymnase je me suis remis assez brusquement à lire. » (I, 5) ; « j'ai entamé une longue pause de lecture. Il faut attendre mes 14 ans pour que je relise à nouveau. » (I, 11). La période de l'adolescence est marquée chez plusieurs élèves par le rapport avec l'école, notamment avec des lectures obligatoires (I, 2 ; 3 ; 6 ; 12). Le lien entre école et lecture sera détaillé plus bas, mais nous pouvons déjà mentionner que les occurrences chez ces quatre élèves sont toutes négatives.

En parlant de leur expérience de lecture présente, le plaisir de lire est évoqué à plusieurs reprises, soit pour en marquer l'absence (« Le plaisir de lire est pour moi inexistant, je n'arrive pas à trouver l'envie et la satisfaction. » (I, 2)), soit au contraire pour affirmer sa présence : « Récemment, j'ai repris plaisir à la lecture. » (I, 3) ; « Aujourd'hui, je lis avec plaisir quelque livres durant les vacances pour m'occuper, en général de la romance ou des romans policiers (Agatha Christie) » (I, 8). Les élèves parlent également de la fréquence de leur lecture, généralement basse : « Je n'ai parfois pas le temps de lire. » (I, 7) ; « Aujourd'hui je ne lis presque plus, occasionnellement des polars et les livres du gymnase quand j'en ai sous la main, mais je ne lis pratiquement aucun livre autres. » (I, 10) ; « Maintenant, je lis des livres de temps en temps. » (I, 11). Un élève, au contraire, s'enthousiasme de la quantité de lecture imposée par le gymnase : « Mais depuis le début du gymnase, on est quasiment tout le temps en train de lire et étudier un livre dans chaque langue. Je pense avoir lu plus de 20 livres durant cette période. Et cette quantité (haute par rapport à celle avant le gymnase) a commencé à me donner petit à petit envie de lire. » (I, 12).

Enfin, pour terminer le parcours diachronique, deux élèves se projettent dans leurs lectures futures. Un premier les envisage essentiellement en lien avec ses études :

Dans le futur, je pense que la motivation pour la lecture va m'être vraiment nécessaire si je veux faire des études. Dans ce cas-là, ce seront plutôt des livres scientifiques sur la médecine mais je considère aussi ça comme de la lecture. Je continuerais bien sûr à lire d'autre livres pour apprendre à évoluer dans la vie et devenir la meilleure version de moi-même. (I, 3)

La lecture prend ici une dimension utilitaire, soit pour transmettre du savoir médical, soit pour favoriser le développement personnel. L'idée de lecture pour le plaisir est absente : la motivation à la lecture, « nécessaire », ne l'est que parce qu'elle sert dans le parcours universitaire. Un second élève mentionne quant à lui une utilité triple de la lecture : « Ceci

dit, je souhaite faire de la lecture un de mes passe-temps principaux, voire le principal, car cette occupation a deux points importants : le divertissement et l'instruction, et aussi pour combler mon manque de culture littéraire. » (I, 12). Le côté utilitaire est également présent, mais au même titre que le plaisir. L'idée de « combler [un] manque de culture littéraire » est également intéressante : elle fait part du pouvoir de bien culturel symbolique pour marquer sa place dans la société. Au-delà de l'utilité et du plaisir, il s'agit aussi de statut.

Lecture et école

Au collège, les élèves décrivent des expériences de lecture négatives, notamment en raison du corpus : « l'école nous demandait de lire des livres que je ne trouvais personnellement pas très intéressants. C'était soit des pièces de théâtres très anciennes ou des romans réalistes qui ne me faisait pas rêver. » (I, 3) ; « Sauf pour les tests sur les livres scolaires parce que je ne les lisais pas, je ne les trouvais pas très intéressants » (I, 6) ; « Les seuls livres que j'avais lus étaient les livres qu'on devait lire comme devoirs d'école et je peux compter sur les doigts d'une main les livres que j'avais lus de plein gré. » (I, 12). D'autres élèves opposent la lecture pour le plaisir à la lecture scolaire : « Avec ça, il y avait aussi le problème de travailler sur ces livres alors que je voyais ça de base comme un amusement. » (I, 3) ; « De mon côté je lisais le Seigneur des Anneaux, alors je me disais que de toute façon je lisais et que c'était toujours mieux de le faire avec un livre que j'aimais. » (I, 6). Un autre élève se sent en décalage, n'éprouvant pas de plaisir à cause de ses difficultés : « les premiers livres obligatoires à la lecture m'ont été imposés, mais le plaisir que mes camarades prenaient en les lisant me paraissait très éloigné de mon ressenti. C'était toujours difficile de me concentrer et d'apprécier la lecture, ce qui rend impossible de souhaiter continuer la lecture du livre . » (I, 2).

La situation ne s'améliore pas forcément au gymnase. Le rapport qu'y entretiennent les élèves avec la lecture est fondamental, non seulement pour guider notre pratique, mais parce que leur expérience de lecture commence et finit souvent dans le cadre scolaire, comme pour cet élève qui commence à lire pour un devoir d'école : « C'est quand on devait présenter un roman à l'école que j'en ai lu le premier. » (I, 7). Certains ne lisent presque plus dans leur temps libre : « Vous comprendrez donc que je ne lis aucun autre livre que ceux qui me sont obligés par mes enseignants. » (I, 2) ; « Mais du fait du gymnase qui nous fait lire en moyenne dix livres par an, je continue de lire régulièrement des romans. » (I, 5) ; « Depuis mon entrée au gymnase, je n'ai pas lu d'autres livres que ceux imposés par l'école (même ceux-là je ne les lis que dans de rares cas). » (I, 7) ; « Aujourd'hui je ne lis presque plus, occasionnellement des polars et les livres du gymnase quand j'en ai sous la main » (I, 10). Loin de réjouir, ce constat peut alerter : le champ lexical de l'obligation (« devait », « nous faisait lire », « imposés ») montre bien comment le devoir scolaire peut dépouiller la lecture de toute notion de plaisir.

Les élèves 1 et 2 en particulier déplorent d'une part une perte de motivation pour la lecture (« Je n'ai pas lu ce livre mais j'ai tout de même commencé à le lire avant de me

démotiver par manque d'intérêt » (I, 1) ; « c'est donc difficile de garder de la motivation pour retravailler le prochain livre pour au final avoir une mauvaise note. » (I, 2) ; d'une autre, une absence de plaisir (« J'ai de moins en moins de passion à lire un livre » (I, 1) ; « Le plaisir de lire est pour moi inexistant, je n'arrive pas à trouver l'envie et la satisfaction. » et « Dès mon arrivée au gymnase, les livres, en français, en allemand et en anglais on fait parti de mon contingent, à contre cœur. » (I, 2)). Seul l'élève 12 fait mention d'une hausse de motivation à la lecture grâce au gymnase, qui « a commencé à [lui] donner petit à petit envie de lire. » (I, 12). Il est tout de même intéressant de relever la fin du texte de l'élève 1 :

Ce que je n'aime pas avec certain-e-s enseignant-e-s, c'est qu'ils/elles n'arrivent pas à nous donner véritablement envie de lire, ils/elles nous donnent simplement un livre, nous demandent de le lire pour qu'au final ils/elles puissent simplement faire leur cours, mais je ne me voile pas la face quand je me dis que beaucoup qu'ils/elles s'y désintéressent.

J'aimerais bien qu'on me donne plus envie de lire... je sais que c'est important... (I, 1)

La démotivation de l'élève est directement imputée aux enseignantes, qui n'arrivent pas à « donner véritablement envie de lire », voire qui ne semblent pas s'intéresser à transmettre cette envie. La dernière phrase du texte, aux accents presque désespérés, sonne comme un appel à l'aide : l'élève a *envie d'avoir envie*, il ne se satisfait pas de son état démotivé. En effet, la démotivation n'est pas forcément révélatrice de mauvaise volonté, mais plutôt de difficulté. Ainsi, l'élève 1 dit que « la lecture devient de plus en plus compliquée », et l'élève 2 explique la complexité de l'exercice de lecture : « J'essaie toutefois de lire ces livres, pour ne pas être trop en retard et complètement perdu durant les leçons et espérer avoir une note pas trop mauvaise au travail écrit. (...) Mais cette tâche me demande beaucoup d'efforts pour ne pas penser à autre chose durant ma lecture et donc oublier tout ce que je viens de lire. » L'élève 4 partage ces griefs, plus centrés sur l'exercice de l'analyse : « Le fait de devoir analyser un livre après l'avoir lu est un vrai cauchemar pour moi, car souvent je ne comprends pas le but, ce qu'il faut chercher à démontrer, contrairement aux mathématiques ou à la physique, où les problèmes sont toujours clairs. » Elle poursuit en disant qu'elle « déteste le français » (I, 4) à cause de ces difficultés.

Enfin, il est intéressant de relever que seul l'élève 9 ne parle pas spécifiquement de la lecture au gymnase. Cette omission peut être mise en lien avec la *persona* qui ressort dans son texte, marquée par l'isolement : « Je peux sentir le désintérêt des gens de mon âge à chaque fois. » ; « Lui me regarde comme une bête de foire. » ; « Oui, je suis jeune et je lis, oui c'est rare » ; « Le décalage entre nous et eux » ; « J'ai l'impression d'être le pont entre deux mondes différents, sans appartenir ni à l'un, ni à l'autre. ». Il est très révélateur que la lecture soit dans ce texte un marqueur de différence : la norme chez ses pairs semble selon lui être le désintérêt pour la lecture ; en contraste, sa passion le marginalise.

Corpus de lecture : comparaison des genres littéraires

Le corpus scolaire

Les élèves parlent souvent de la lecture à travers les œuvres qu'ils lisent. Un premier corpus, distinct des autres genres, rassemble les livres scolaires. Si certaines mentionnent différents genres, le corpus scolaire est souvent mis dans un même panier diffus, surtout quand les élèves expriment un rejet. Ainsi, une élève déclare : « Puis à mon entrée au Gymnase, j'ai commencé à lire des livres en allemand et en anglais : chose que j'ai rapidement arrêté parce que tous les livres contenaient des morts et ce n'est pas mon genre de lecture. » (I, 6). L'enthousiasme n'est pas plus prononcé chez celles qui déclarent que « les lectures imposées par mes enseignant·e·s sont longues à lire. » (I, 1) ; « ce qu'on lit à l'école, je trouve ça ennuyant, enfin ceux que je lis. » (I, 11) ; « Les livres qu'on nous impose à l'école (pour le moment je n'en ai aimé aucun) m'ont réellement dégouté de la lecture. » (I, 4).

Deux élèves mentionnent des œuvres spécifiques étudiées en classe pour parler de leur accessibilité. Un premier regrette la complexité d'*Andromaque* de Racine (« Actuellement nous avons lu *Andromaque* de Racine en français, et j'ai lu ce livre rapidement, mais je n'ai pas compris le déroulement de cette tragédie avant de l'avoir étudiée en classe » (I, 1) ; un autre se réjouit de la simplicité ressentie en lisant *La Place* d'Annie Ernaux (« Par rapport au livre d'Annie Ernaud qu'on doit commencer à lire, j'ai réussi à accrocher dès le début. L'écriture est très espacée et grande, ce qui rend le livre beaucoup plus agréable qu'un texte très dense. Le vocabulaire n'est pas obsolète et ceci facilite la compréhension. » (I, 3)). Enfin, l'élève 8 fait preuve de plus de nuance, en reconnaissant la variété des œuvres étudiées au gymnase : « En ce qui concerne les livres que nous lisons à l'école, même si je ne les apprécie pas tous autant que les autres, je trouve que c'est tout de même enrichissant car nous lisons toute sorte de styles, d'auteurs, d'époques, Mais également dans les autres langues, en allemand par exemple, notre professeure nous fait lire des auteurs suisses que nous connaissions pas forcément. ».

Qu'il s'agisse de lecture scolaire ou non, il est intéressant de relever quels genres font partie de l'horizon de référence des élèves, et quelles valeurs y sont associées. Ils sont traités ici par ordre décroissant d'occurrences.

Le roman

Le roman est le genre le plus cité, mais essentiellement parce qu'il recoupe d'autres genres. Ainsi, si l'on retire des 23 occurrences les mentions spécifiques de romans policiers ou *fantasy*, il ne reste que 14 mentions, ce qui place le roman après la bande dessinée. Il est mentionné deux fois comme un genre typique de l'école, une fois avec une connotation négative (« C'était soit des pièces de théâtres très anciennes ou des romans réalistes qui ne me faisait pas rêver. » (I, 3)) et une deuxième de manière plus neutre (Mais du fait du gymnase qui nous fait lire en moyenne dix livres par an, je continue de lire régulièrement des romans. » (I, 5)).

D'autres élèves parlent au contraire des romans qu'elles aiment lire dans leur temps libre : « Lorsque j'étais plus jeune, je lisais régulièrement, souvent des romans, et en général tous les jours. » (I, 4) ; « Je lis un roman quelconque qui m'intéresse bien. » (I, 9) ; « Je lis surtout des romans » (I, 11).

Il est intéressant de remarquer que trois élèves différents mettent le roman en opposition à d'autres genres. Ainsi, l'élève 5 déclare avoir délaissé les romans au profit des mangas et des BD : « Les romans avaient pas mal de place dans mon temps libre jusqu'à ce que les BD et les mangas fassent leur apparition dans nos bibliothèques. » L'élève 12 préfère également le manga aux romans : « puisque je ne m'y connais pas très bien en littérature romanesque, je n'ai pas envie d'entreprendre la lecture d'un ouvrage qui ne correspond pas à mes goûts et que je n'apprécierai pas. » Il fait toutefois preuve d'un intérêt, puisqu'il « planifie de [se] renseigner sur différents styles littéraires romanesques ce prochains temps, lorsque le temps libre ne [lui] sera pas rare, afin de pouvoir lire également des romans. » (I, 12). La comparaison entre roman et bande dessinée est aussi thématifiée chez l'élève 10 : « Cependant au cours des deux dernières années j'ai perdu mon goût pour la lecture de romans et j'ai commencé à m'intéresser uniquement à la BD » (I, 10). Il préfère chez la BD la plus-value visuelle : « C'est ce genre de choses que le dessin peut utiliser et qui ne sont pas possible de manière simplement écrite qui m'en fait préférer la BD au roman. » (I, 10). Dans la comparaison avec d'autres genres, le roman sort donc souvent perdant.

La bande dessinée

Sept élèves différentes mentionnent les bandes dessinées, citées 18 fois en tout. Elles sont souvent liées aux lectures d'enfance (I, 5 ; 6 ; 7 ; 10 ; 11), avec une connotation positive : elles sont simples (« ces histoires étaient simple, mais belles » (I, 11) ; « faciles à lire » (I, 10)) et immersives (« j'avais l'impression de vivre els histoires. » (I, 6) ; « elles me permettaient d'avoir une version imagée d'une histoire dont je n'ai pas besoin d'imaginer le lieu, les personnages, les actions, etc. » (I, 10)). Enfin, elles font exception pour l'élève 7 qui n'aimait pas lire enfant : « Quand j'étais petit, je n'aimais pas lire, je ne lisais que des bandes-dessinées. » (I, 7). Comme relevé plus haut, cette structure de phrase semble impliquer que les bandes dessinées ne comptent pas comme de la lecture au même titre que d'autres genres littéraires.

Pourtant, d'autres élèves défendent les qualités de la BD : « C'est assez rapide à lire, il y a des dessins qui peuvent être magnifiques et comme je dessine beaucoup je trouve que c'est assez important. et je trouve que quand ils sont bien faits, c'est aussi valable qu'un roman. » (I, 5). Même derrière cette défense, l'élève émet des réserves : les bandes ne sont valables que « bien fait[e]s », et elles ne seront jamais qu'« aussi valable qu'un roman », celui-ci semblant demeurer le genre de référence. On retrouve cette même nuance chez l'élève 8, qui, avant de défendre la BD, déclare ne pas lire de « livres « purs et durs » ». Elle continue plus loin en justifiant la validité de la BD : « Je trouve que c'est une bonne alternative aux

bouquins, car on garde quand même l'action de lire sans pour autant retrouver les « désavantages » des livres. » (I, 8). Enfin, elle énumère différentes qualités propres à la bande dessinée : « les bandes dessinées sont pour moi bien plus faciles à lire. C'est ludique, généralement rapide à la lecture et très visuel. » (I, 8). La qualité visuelle et ludique est aussi mentionnée chez l'élève 10 : « j'ai commencé à m'intéresser uniquement à la BD et au storytelling à travers les images que je trouve beaucoup plus riche et amusant que les lettres simples. » Il continue en démontrant la plus-value de la BD par rapport au roman : « Ce que j'aime vraiment dans les BDs ce sont celles qui ne se contentent pas d'utiliser la couleur de manière réaliste mais celles qui l'utilisent aussi pour transmettre des messages. C'est ce genre de choses que le dessin peut utiliser et qui ne sont pas possible de manière simplement écrite qui m'en fait préférer la BD au roman. » (I, 10).

La bande dessinée est donc unanimement mentionnée de manière positive, mais la tendance des élèves à la défendre révèle une forme de complexe. Celui-ci est peut-être dû à l'association entre la BD et lecture d'enfance, et/ou à l'absence de la bande dessinée dans les corpus scolaires choisis par les enseignantes de français.

La fantasy

La fantasy est mentionnée à six reprises par les élèves. Ce genre est souvent associé à l'enfance (« pendant mon enfance » (I, 3) ; « quand j'avais neuf ans » (I, 6) ; « vers mes 8 ans » (I, 10), ainsi qu'à un certain plaisir de lire (« A ce moment là j'adorais la lecture et je lisais vraiment beaucoup. » (I, 10) ; « j'apprécie toujours les romans d'héroïque fantaisie » (I, 6)). Deux élèves mentionnent également les bienfaits de ces lectures sur leurs compétences linguistiques : « elle m'a permis de m'aider à m'endormir et à développer inconsciemment mon lexique, mon orthographe et ma grammaire. Cela m'a vraiment aidé en français. » (I, 1) ; « Depuis toujours, grâce à ces livres, mon vocabulaire était bien développé et je n'avais pas de problème avec des fautes d'orthographe. » (I, 3).

Une série en particulier se démarque : les *Harry Potter* de J.K. Rowling sont mentionnés à six reprises, soit autant que le genre de la fantasy dans son ensemble – par ailleurs, certaines mentions du genre renvoient directement à *Harry Potter*. Pour deux élèves, la série est mentionnée comme l'archétype du genre : « des livres fantastiques comme *Gardien des Cités Perdues* ou *Harry Potter* » (I, 1) ; « des romans comme *Harry Potter*, des romans de fiction où des mondes irréels sont décrit. » (I, 3). Deux élèves attribuent quant à eux leur découverte d'une passion pour la lecture à la série : « J'ai vraiment commencé à lire avec les tomes de *Harry Potter* de J. K. Rowling vers l'âge de 11 ans. (...) Je pense, comme beaucoup d'enfants, les livres *Harry Potter* ont plus ou moins déclenché une curiosité dans le domaine de la littérature. » (I, 5) ; « Ensuite, quand j'avais neuf ans, j'ai découvert *Harry Potter*, je les ai lus tous une dizaine de fois, voir plus selon les tomes. C'étaient les premiers livres de fantaisie que je lisais et j'ai vraiment adoré. » (I, 6).

Comme la BD, ce genre n'apparaît jamais dans un contexte scolaire. Il semble représenter une lecture-plaisir par excellence, toujours mentionnée de manière positive, quitte à virer à l'abus boulimique, comme chez l'élève 5 qui confesse en avoir consommé jusqu'au ras-

le-bol : « J'ai donc lu d'autres livres de fantaisie jusqu'à un moment où j'en ai eu marre ou plutôt j'ai arrêté de prendre le temps de lire. » Après une pause, il raconte pourtant avoir recommencé la lecture de fantasy (« Encore de la fantaisie » (I,5)). De même, l'élève 6, fan de *Harry Potter*, admet un trop-plein de cette série en particulier : « Je relis encore la plupart des œuvres que j'ai lues étant plus petite, sauf *Harry Potter* parce que je commence à le connaître par cœur. »

Le manga

Le manga est mentionné quatre fois par trois élèves. Pour deux de ces élèves, le manga est décrit comme un plaisir découvert dans l'enfance (« Quand j'étais plus petite, j'ai aussi découvert *One Piece*, un manga que je trouve juste super. » (I, 6) ; « J'ai commencé à lire des livres illustrés éducatifs et des bandes dessinées dès que j'ai su comment lire puis vers mes 8 ans j'allais très souvent à la bibliothèque lire des bandes dessinées, des mangas et des romans fantasy. » (I, 10)). En plus de cette dernière citation, l'élève 10 mentionne une deuxième fois le manga juste après la BD : « Donc récemment mes lectures sont largement composées de BD et parfois de mangas. » Peut-être ces deux genres sont-ils associés dans son esprit, du moins le sont-ils pour le plaisir qu'ils lui procurent. Enfin, l'élève 12 parle des mangas, en contraste avec le roman¹, qui constituent visiblement sa seule lecture personnelle : « Les œuvres sujettes de ma lecture sont pour l'instant des mangas, car je connais des œuvres que je sais qu'elles me feraient passer un bon temps » (I, 12).

Autre absent des programmes scolaires, le manga est moins populaire que la bande dessinée, mais également mentionné positivement par les élèves qui en parlent.

Autres genres (policier, théâtre, livres éducatifs et scientifiques, romance, science-fiction)

Des trois mentions de romans policiers, deux concernent des lectures-plaisir en dehors de l'école (I, 8 ; 10). La troisième concerne une présentation à l'école, mais est aussi marquée par le plaisir : « C'est quand on devait présenter un roman à l'école que j'en ai lu le premier. C'était un roman policier pour adolescents, s'intitulant Alex Rider : Stormbreaker. Je me rappelle l'avoir bien apprécié à l'époque. » (I, 7).

Le théâtre est mentionné deux fois : un élève s'étonne de le trouver « passionnant » (I, 11) ; pour un autre, c'est un genre scolaire qui « ne [fait] pas rêver » (I, 3). Les livres éducatifs sont également mentionnés deux fois, comme lectures d'enfance (I, 5 ; 10). Quant aux livres scientifiques, un élève en parle comme sa lecture future, mais dans le cadre de ses études (I, 3), tandis qu'un autre en fait son seul corpus de lecture personnelle (« Je ne lis que des ouvrages scientifiques, de mathématique ou d'informatique. » (I, 7)).

La science-fiction n'apparaît également que deux fois, ce qui peut être étonnant au regard du succès de la fantasy. Elle est mentionnée une fois comme lecture personnelle (I, 10), et

¹ Cf. *supra*, p. 18.

une autre comme une lecture étonnamment démotivante (« j'ai la flemme de lire un livre de S.F. parce que je trouve son histoire si banale. » (I, 11)). Enfin, la romance n'est mentionnée qu'une fois, comme lecture personnelle de vacances (I, 8).

Facilité et SEP

Les textes I fournissent de la matière à réflexion quant aux SEP des élèves.

L'élève 1 témoigne de difficultés, surtout dans le domaine scolaire : « la lecture devient de plus en plus compliquée » ; « je n'ai pas compris le déroulement de cette tragédie avant de l'avoir étudiée en classe ». L'élève 2 fait également part de ses difficultés dans l'exercice de la lecture. Un premier obstacle concerne la compréhension :

Selon moi, la plus grande difficulté de la lecture est de réussir à se focaliser sur les mots afin de le comprendre le premier sens mais également le second, ce qui rend la lecture beaucoup plus agréable. Je n'arrive pas à faire cette étape, j'ai rapidement envie de faire autre chose et de délaisséer mon livre. Je pense que le manque de connaissance historiques me porte préjudice dans la compréhension des livres, je ne comprends pas les liens que les auteurs font avec d'autres livres. (I, 2)

Une autre difficulté est liée à la concentration : « C'était toujours difficile de me concentrer et d'apprécier la lecture, ce qui rend impossible de souhaiter continuer la lecture du livre . » (I, 2). La nécessité de la concentration lui « demande beaucoup d'efforts ». Enfin, il se décrit comme « pas un grand lecteur », tout en restant « ouvert d'esprit ». Pour cet élève, la question de plaisir (ou de son absence) est directement liée à ses difficultés.

J'ai mentionné plus haut que la bande dessinée était appréciée des élèves, car elle est plus facile à lire. Dans la même lignée, l'élève 4 parle de la facilité supérieure à regarder des vidéos en raison de la plus-value visuelle : « Par exemple regarder des vidéos est beaucoup plus facile pour moi, car il y a aussi un aspect visuel que les livres n'ont pas. » Pour elle aussi, comme pour l'élève 2, la lecture est chère en énergie, nécessaire à la concentration :

Lire un livre me requière beaucoup d'énergie: il faut vraiment se concentrer pour comprendre les phrases, souvent des mots inconnus sont présents, les phrases ont une tournure bizarre ou complètement incompréhensible et lorsqu'un livre a été écrit plusieurs siècles en arrière, le vocabulaire est différent et très difficile à comprendre. (I, 4)

Comme l'élève 2, l'élève 5 mentionne qu'il n'a « jamais été un grand lecteur », alors qu'il fait part d'une lecture relativement variée et régulière. Rien ne justifie véritablement cette déclaration, qui semble paradoxale en regard du reste de son texte.

Pour contrebalancer ce tableau, il n'y a pas d'élève qui décrit de facilité déconcertante dans l'exercice de la lecture. On pourrait rappeler toutefois l'élève 9, qui, sans utiliser ces termes, décrit une expérience de lecture qui semble le placer en-dessus de ses pairs : « Je me sens plus intelligent à chaque page. J'ai l'impression de faire quelque chose de bien. » ; « J'éprouve un sentiment de fierté, fierté d'être différent, d'être *meilleur* » ; « Oui, je suis

jeune et je lis, oui c'est rare, oui ce n'était pas comme ça de votre temps, oui les jeunes d'aujourd'hui sont stupides et incultes. »

Un autre indice d'aisance pourrait être la pratique de l'écriture. L'élève 9 ne la mentionne pas, mais met un soin particulier dans la rédaction de son texte, récit comme un épisode de roman. Il inclut une préface, trois moments narratifs distincts, un passage en discours direct libre, et généralement un soin à la mise en page, notamment par de nombreux retours à la ligne. L'élève 11 parle de son expérience d'écriture sur Wattpad, une communauté en ligne d'autrices. Cette écriture fait suite à une consommation effrénée d'histoires sur l'application : « J'ai passé beaucoup de temps la-dessus. Dans le bus, à l'école, à chaque temps libre, je me ruais sur mon téléphone pour lire des histoires plus passionnantes les unes que les autres. » (I, 11). De même, c'est après avoir majoritairement lu des bandes dessinées que l'élève 10 fait part de son projet d'en écrire une lui-même : « Donc récemment mes lectures sont largement composées de BD et parfois de mangas. Je compte faire une BD (...). » On pourrait donc voir, de manière implicite, un lien entre l'écriture et l'intérêt pour la lecture.

Utilité de la lecture

Une utilité de la lecture très discutée est liée à la réussite scolaire. Pour deux élèves, la lecture est associée aux notes (I, 2 ; 6). Pour deux autres, le goût de la lecture sera nécessaire pour poursuivre leurs études (I, 1 ; I, 3). Ces mêmes élèves mentionnent des améliorations des compétences linguistiques comme bienfaits de la lecture.

Autant mentionnée que la réussite scolaire, la culture est une utilité prévalente de la lecture dans les textes : « c'est de la matière qui instruit » (I, 3) ; « Je trouve que la lecture est très importante pour notre culture général et notre ouverture d'esprit, » (I, 8) ; « Pourtant, malgré tout, néanmoins, c'est la que le savoir se cache. » (I, 9) ; « cette occupation a deux points importants : le divertissement et l'instruction, et aussi pour combler mon manque de culture littéraire. » (I, 12). On devine là deux revers de la même médaille : réussite scolaire et culture semblent liées symboliquement.

En contraste, un seul élève mentionne une utilité de développement personnel, quoiqu'il s'agisse là encore d'« apprendre » : « Je continuerais bien sûr à lire d'autres livres pour apprendre à évoluer dans la vie et devenir la meilleure version de moi-même. » (I, 3). Le plaisir, lui, ne semble pas être un but suffisant à la lecture.

Modalités de lecture

Les modalités de lecture sont assez peu discutées des élèves. L'élève 11 lit des histoires sur son téléphone plutôt que sur un livre format papier. De manière similaire, l'élève 10 lit sur des liseuses électroniques. L'audio, au centre de cette étude, est mentionné deux fois. L'élève 4, qui confiait plus haut ses difficultés de concentration, a régulièrement recours à l'audio : « Quand je dois lire un livre, j'écoute toujours le livre audio en même temps,

presque toujours en vitesse x2, car comme cela me prend moins de temps et je ne perds pas de temps à comprendre des détails. » L'avantage ici n'est pas le plaisir, mais l'économie de temps : l'audio est un outil utile pour accélérer un exercice de décryptage chronophage et épuisant. L'élève 5 mentionne aussi l'audio, cette fois-ci, semble-t-il, à des fins de divertissement : « J'écoute aussi des audios pendant mes 40 minutes de bus par jour. » Il est intéressant de noter que l'écoute est limitée à l'espace-temps du trajet de bus, comme s'il s'agissait uniquement d'une manière de *faire passer* le temps, là où d'autres élèves déplorent ne pas avoir assez de temps pour lire (I, 6 ; 7 ; 8 ; 12).

3.2 Texte II

Après avoir raconté leur rapport personnel à la lecture, et notamment leurs nombreux griefs envers la lecture scolaire, les élèves avaient comme tâche de réfléchir à des moyens d'améliorer leur expérience d'après l'intitulé suivant : « Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ? *École et plaisir de lire : car c'est notre projet !* »

La notion de plaisir de lire a interrogé l'élève 4, qui confie avoir abandonné l'espoir d'aimer la lecture : « Je n'ai jamais réfléchi à cette question, car j'ai en quelque sorte perdu espoir qu'un jour j'apprécie à nouveau lire. » (II, 4). Elle précise alors que, plutôt que plaisante, ses propositions visent à rendre la lecture « moins désagréable ».

Choix du corpus

Certaines élèves reconnaissent, du moins dans une certaine mesure, la qualité et le bien-fondé du programme littéraire scolaire. Ainsi, un élève estime que « la littérature ancienne est nécessaire à l'apprentissage et qu'il est donc difficile de plaire à tout les élèves » (II, 3). On retrouve ici l'opposition entre l'apprentissage-devoir et le plaisir, dichotomie qui apparaît aussi chez l'élève 7 : « Je comprends cependant que le but de l'école n'est pas qu'on ait du plaisir à lire, mais plutôt d'avoir une vision générale de la littérature française » (II, 7). Dans la même veine, l'élève 6 note que les lectures scolaires sont importantes pour la culture générale.

D'autres élèves sortent de cette opposition. L'élève 8 salue le programme élaboré par son enseignant :

Je trouve personnellement que le programme de lecture que nous propose monsieur [***] est plutôt bien fait. Comme je l'ai dit dans mon précédent texte, il nous fait découvrir une multitude de genres littéraires, de mouvements artistiques, d'auteurs et d'époque. Je trouve cela très intéressant car ça nous fait sortir de notre zone de confort et je crois bien qu'il m'a un peu fait aimer la lecture. (II, 8)

Ici, le corpus scolaire permet à l'élève d'explorer des œuvres qu'elle ne lirait pas autrement. Elle avance même, quoique timidement, que l'école lui a « un peu fait aimer la lecture ». Dans ce cas-là, l'école n'est pas incompatible avec la notion de plaisir, mais au contraire

peut en être le déclencheur. L'élève 9 la rejoint, considérant que « connaître la littérature peut être intéressant si on est un minimum curieux ». Il ajoute : « Pour ma part, j'ai plus ou moins aimé lire tous les livres étudiés jusqu'à présent » (II, 9). Là aussi, le propos est tempéré par un « plus ou moins », mais le constat d'ensemble demeure positif.

Ce n'est pas forcément le cas de l'ensemble des élèves, dont beaucoup déplorent les défauts du corpus scolaire. Les critiques peuvent se classer en deux grandes catégories : l'incompatibilité entre les goûts des élèves et le corpus scolaire d'une part, le manque de diversité du corpus d'une autre. Plusieurs élèves remarquent que les livres étudiés en classe ne leur plaisent pas, car ils s'éloignent de leurs goûts habituels. Un élève remarque que « ce sont souvent des styles qui n'intéressent pas grand monde » (II, 3), un autre que « les lectures scolaires sont dans la grande majorité des récits de différentes littératures, qu'on ne lirait pas de soi-même » (II, 9), un troisième déclare : « les œuvres littéraires qui datent d'avant le 20ème siècle ne m'intéressent quasiment. » (II, 12). Pour l'élève 10, les livres qui intéressent les adolescents « sont difficilement accordable avec les objectifs d'apprentissage du gymnase » (II, 10), soit car il s'agit de littérature traduite, soit car « ils n'ont pas souvent la même recherche/profondeur que les livres que l'on lit actuellement. » (II, 10).

Face à leur lassitude envers le corpus scolaire, plusieurs élèves appellent à y injecter davantage de diversité, que ce soit dans la période littéraire (« On pourrait aussi lire moins de livres classiques, plus de livres contemporains. » (II, 7) ; « j'analyserai plus que juste l'histoire de la langue française et des livres du passé. » (II, 11)), mais aussi dans les formes et les genres (« des pièces de théâtre, des romans mais aussi des bandes dessinées, des mangas etc. » (II, 5) ; « On pourrait des livres policiers plutôt que de tragédies ou de romantique. » (II, 7) ; de la science-fiction (II, 11)).

L'élève 12 résume bien l'alternative souhaitée : « Je pense que le gymnase pourrait aider à développer mon plaisir de lire et le plaisir de lire des autres également en prenant plus en compte le goût littéraire des étudiants. » (II, 12). Laisser plus de liberté aux élèves dans le choix des œuvres : c'est une idée qui est mentionnée par plusieurs élèves (II, 4 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 ; 11 ; 12). Certaines tempèrent, dans un geste de conciliation, la liberté de l'élève : ils choisiraient avec des contraintes, comme une liste d'œuvres établie par l'enseignante (II, 4 ; 7 ; 11), une sélection de thèmes (II, 6), une autrice imposée (II, 6), ou seulement pour une lecture dans leur temps libre (II, 12). Le choix est décrit comme une solution pour augmenter le plaisir de lire par l'élève 7 : « Je pense qu'avoir le choix de l'œuvre que l'on va lire pourrait augmenter mon plaisir de lire. Il y a beaucoup d'œuvres qui ne m'ont pas intéressé. Je préférerais qu'on nous laisse le choix du livre, ou au moins le choix entre quelques livres. » Pour l'élève 10, le choix est facteur de motivation : « nous laisser choisir nous même nos livres c'est le meilleur moyen de nous motiver à lire. » Enfin pour l'élève 9, le choix laissé à l'élève permettrait d'échapper à l'opposition entre lecture-plaisir et lecture scolaire : « Le livre serait un livre choisi par eux même, ce qui éviterait tout le concept de se forcer à lire pour l'école, en tout cas à long terme. » En résumé, la liberté – même restreinte – semble être une condition nécessaire du plaisir.

La pression de l'évaluation

L'évaluation est un autre facteur qui restreint le plaisir de lecture, selon quatre élèves différentes (II 2 ; 5 ; 9 ; 11). Pour les élèves 2 et 5, les évaluations sur les livres impliquent une association entre lecture et devoir : « Il faudrait abolir les tests de lecture, car cela enlèverait l'idée qu'il faudrait lire pour qu'on soit évalué après » (II, 5) ; « cette évaluation ajoute une pression, qui rend la lecture du livre comme des devoirs afin de parvenir à obtenir une bonne note. Le plaisir de la lecture disparaît complètement » (II, 2). Cette pression est aussi mentionnée par l'élève 11, pour qui la lecture sans évaluation « peut permettre [d'enlever] une pression » (II, 11).

L'élève 2 propose de ne pas « pas imposer un test sur les livres que nous avons lu en classe. », tandis que l'élève 9 veut laisser de la place à des lectures plus libres : « Une solution serait de faire lire régulièrement, pendant une courte période, les élèves, sans contrainte et sans test. ».

Ces remarques recourent celles relevées sur le corpus : si le plaisir est le but recherché, alors la liberté doit être plus grande. L'évaluation est l'emblème des contraintes, forme de contrôle qui entérine la lecture du côté du devoir plutôt que du plaisir.

Propositions alternatives

Hormis les deux grands sujets de choix du corpus et de l'évaluation, les élèves ont présenté une variété de propositions pour améliorer leur plaisir de lire.

L'idée de lecture « sans contrainte et sans test » (II, 9) pendant une courte période rejoint le concept des quinze minutes de lecture mises en place dans certains établissements, généralement du secondaire I. L'élève 12 en fait également mention, quoiqu'avec un bilan mitigé :

on avait à une certaine leçon 10 ou 15 minutes dédiées à la lecture. Pendant ce temps on lisait un livre à choix, ou bien, lorsqu'on oubliait de prendre un livre, un ouvrage présent dans la classe. Ça ne m'a pas aidé, car je n'y portais pas très attention et je ne faisais pas trop d'efforts, mais je pense que c'est une bonne idée . (II, 12)

Cet élève propose également d'organiser « des journées avec des activités sur la lecture ». Dans un esprit similaire, l'élève 11 propose des visites de bibliothèque, avec comme finalité « l'obligation d'au moins choisir un livre qu'ils ensuite prendront chez eux, qu'ils liront. ».

Dans le cadre de la classe, deux élèves proposent de segmenter la lecture en assurant un suivi en classe :

Je proposerais de travailler les ouvrages par petites parties, toutes les semaines il faudrait lire environ 30 pages. Ensuite en classe nous analyserions le passage tous ensemble. On pourrait partager nos ressentis et nos impressions tout en gardant une partie théorique, ce qui est obligation au gymnase. (II, 2)

Quant au livre à lire en devoir, l'élève 3 suggère de « le lire en classe, ou de ne pas le lire en entier. »

Deux élèves proposent de faire des évaluations orales. Pour l'élève 2, il s'agirait d'une évaluation « sous le format d'une analyse littéraire, une présentation durant laquelle un ou plusieurs élèves sont maître de la leçon ». Pour l'élève 10, la présentation serait basée sur un livre à choisir, présenter et analyser, ce qui permettrait de laisser la place à du choix tout en le restreignant : « Le choix du livre serait inclus dans la notation pour que les élèves ne choisissent pas n'importe quoi. Comme ça on peut choisir un livre qui nous plaît mais en même temps il faut réfléchir auquel serait intéressant à analyser pour une meilleure note. »

L'analyse de texte est dans le viseur des élèves 4 et 9, qui remettent en cause son utilité : « il faudrait en faire moins, mais qu'elles aient du sens » (II, 4) ; « Je ne dis pas qu'analyser un livre est inutile, mais je ne saurais pas non plus dire à quoi ça sert. » (II, 9). Ils déplorent la proportion prise par l'analyse, soit aux dépens de l'explication (« Je pense qu'il faudrait aussi passer plus de temps à expliquer les textes, car comment est-ce possible de faire une analyse en ne comprenant pas ce que l'auteur a écrit ? » (II, 4)), soit de la lecture (« Quand on « lit un livre en classe », en réalité on passe plusieurs heures à analyser son contexte, auteur, détails et bien d'autres choses. Au final, la lecture en elle-même n'est qu'une fraction, négligeable, à mon avis, du travail. » (II, 9)). Pour l'élève 9, l'association de la lecture à l'analyse gâche son plaisir de lire :

Donc au final, je me force à contre cœur à travailler pour une matière qui me déplaît. Mon cerveau associe ça aux livres, vu qu'ils sont l'objet de ce travail, et donnent par conséquent l'impression de ne pas les aimer. Il faudrait dissocier la lecture en soi du fait de travailler un livre. (II, 9).

Les élèves 3 et 5 suggèrent de discuter des livres en groupe. Ainsi, l'élève 3 aimerait « travailler en groupe avant ou [avoir] la possibilité de discuter pour que tout le monde soit au clair avec le thème discuté ». L'élève 5 suggère une dynamique horizontale, pour un échange qui inclut équitablement élèves et professeur :

Le deuxième point, qui à mon avis est le plus important, c'est de mettre le professeur et les élèves au même niveau dans la hiérarchie. C'est-à-dire que le professeur va s'asseoir avec les élèves pour qu'une discussion se forme entre les différentes personnes sans avoir besoin de lever notre main à chaque intervention d'un élève par exemple. (II, 5)

Comme condition à ces échanges, il propose des classes de petits effectifs, soit « pas beaucoup plus que dix étudiants » (II, 5) – on notera que la classe, comptant douze élèves, remplit déjà cette exigence. Le but est « de rapprocher la classe pour qu'il y ait une ambiance agréable et tranquille pour que tout le monde soit à l'aise. » (II, 5).

Nous le voyons, la modalité de lecture n'est pas évoquée comme facteur potentiel pour augmenter le plaisir de lire. Toutefois, les élèves proposent des pistes variées, dont nous

pouvons dégager quelques tendances : liberté de choix, diversité (de corpus et d'exercices sur le texte), oralité (par les présentations ou les discussions de groupe).

3.3 Texte III

Le troisième texte visait plus précisément la question de recherche, les élèves ayant terminé la lecture de *La Place* au format livre et au format audio. En guise de synthèse, et dans l'esprit de Noël, ils devaient écrire un texte en réponse à la question suivante : « Moi lecteur-auditeur ou lectrice-auditrice, je demande un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier) je veux qu'on me l'offre ? »

Certaines élèves se sont d'emblée montrées sceptiques face à l'énoncé. Pour l'élève 4, qui avait déjà exprimé ses réserves lors du texte II, demander un livre serait improbable, car elle le considère comme « un cadeau empoisonné ». Elle conclut son texte en déclarant : « Mais de toute façon je pense que si on m'offrait un livre, je ne le lirais très probablement pas. » (III, 4). Celle qui déclarait avoir « perdu espoir » (II, 4) de retrouver un plaisir de lire semble être restée campée sur ses positions. Le scénario paraît également peu réaliste pour l'élève 1 (« Me connaissant, je suis en mesure d'affirmer que je ne demande pas de livres en cadeau. ») et pour l'élève 8 (« Premièrement, je demande rarement des livres par moi-même, en général je les reçois. »).

Si la plupart des élèves ont un avis assez tranché quant à leur modalité préférée, d'autres balancent du côté de l'audio ou du papier selon certaines variables. Les élèves 9 et 11 font notamment mention du type de texte consommé. Pour l'élève 11, l'audio convient bien aux contenus informatifs courts (« un documentaire sur les guerres, sur l'immigration, ou je ne sais quoi, et/ou pour écouter une vidéo YouTube qui raconte une courte histoire, mais de maximum vingt minutes »). Pour l'élève 9 au contraire, le contenu éducatif est préférable au format papier : « Etant donné que le but est d'apprendre, il est beaucoup plus simple de pouvoir relire, marquer et annoter un livre ». Une autre variable relevée par l'élève 10 est le fait que ce soit un cadeau, ce qui est bien sûr influencé par l'énoncé du texte. Ainsi, l'élève 10 préfère le papier, parce que « c'est plus joli et que ça fait plus « cadeau » », tout en ajoutant que « ça dépend du livre et de l'occasion ».

Le reste des arguments peut être répertorié dans deux grandes catégories, recoupant la problématique de ce travail : tout ce qui touche au SEP d'une part (l'efficacité, la compréhension, la difficulté), tout ce qui concerne le plaisir d'une autre.

Sentiment d'Efficacité Personnelle

Compréhension

Les avis sont assez partagés sur la question de la compréhension. Pour les élèves 1 et 2, c'est le papier qui l'emporte. L'élève 1 le justifie moins par une caractéristique intrinsèque que par l'habitude : « Cela est du au fait que j'ai toujours été habitué au format papier à

l'école, et dans le cadre de mon apprentissage, j'ai été « contraint » d'exercer ma compréhension à l'aide de ma vue. ». Pour l'élève 12, le papier correspond plus à ses caractéristiques cognitives individuelles : « je comprends plus par la vue que par l'ouïe (je suis plus visuel qu'auditif) ».

Pour l'élève 11, au contraire, la lecture orale, sans nécessité de décryptage, est plus passive, et donc moins énergivore : « ça demande moins d'énergie, parce qu'on doit pas lire, on fatigue moins nos yeux, c'est simplement ça rentre direct dans notre oreille, donc c'est presque une forme de passivité ».

Pour l'élève 4, le papier n'est pas préférable non plus :

Avec seulement un livre papier, je prends trop de temps pour lire, car souvent je dois relire des pages déjà lues pour cause de non-compréhension ou de non-concentration. Cela me fatigue énormément et j'abandonne rapidement la lecture du livre, préférant un résumé du dit livre trouvé sur internet, très généralement beaucoup plus clair que le livre en lui-même. (III, 4)

Elle ne privilégie pas pour autant une utilisation exclusive de l'audio, mais plutôt une modalité mixte avec l'audio en vitesse x2 : « je passe beaucoup moins de temps à lire le livre et je n'ai plus la possibilité de m'attarder sur des détails incompris. » (III, 4).

Concentration

La raison pour laquelle l'élève 4 rejette l'utilisation exclusive de l'audio est sa capacité de concentration : « je n'arrive pas à rester juste écouter sans rien faire d'autre à côté, donc je fais autre chose en même temps et je n'arrive pas à me concentrer sur le livre et à retenir l'histoire/les éléments importants. ». Elle est loin d'être la seule dans ce cas. Un élève déplore « toutes les tentations qui sont sur [son] téléphone » (III, 2) quand il écoute un livre audio. L'élève 8, qui, à l'instar de l'élève 12, se décrit comme visuelle, peine à retenir ce qu'elle écoute : « l'écoute est pour moi difficile en raison du manque de concentration, c'est comme si j'entendais sans pouvoir me souvenir de ce que j'ai écouté 2 seconde avant. ». L'élève 11, qui mentionnait plutôt la passivité permise par l'audio, relève les risques liés à la facilité supérieure de cette modalité :

Parce que premièrement, puisqu'on doit mettre moins d'énergie, on n'est pas forcés à être concentrés à lire, ça nous pousse à faire d'autres choses, enfin ça nous pousse à faire d'autres choses en même temps qu'écouter. Donc du moment où on n'est pas concentrés parfaitement sur l'écoute, le simple fait de faire quelque chose va nous distraire et on sera plus concentrés sur l'audio. Et il y a également un risque de s'endormir devant le podcast. (III, 11)

Comme l'élève 4, cet élève peine à écouter sans rien faire d'autre à côté.

Fierté

Plusieurs élèves parlent de leurs difficultés à comprendre les livres, ou à se concentrer dessus. Il est donc naturel que ceux qui parviennent à finir un livre soient saisis d'un certain

sentiment de fierté. L'élève 1 est assez explicite à ce sujet : « Et finalement, j'ai plus de satisfaction à terminer un livre papier qu'un livre audio, car je peux l'entreposer dans un endroit, un peu comme une médaille, sachant que pour moi c'est un véritable parcours du combattant de me motiver à lire. ». L'objet tangible, devenu une « médaille », vient saluer les efforts de cet élève qui se voit en « combattant ». On retrouve une idée similaire chez l'élève 2, qui, regardant ses livres, est fier de ses efforts : « C'est pour moi une fierté d'avoir lu un certain nombre de livres, en les voyants sur ma bibliothèque, je vois le travail accompli. ».

Avant même le geste symbolique de mettre le livre dans la bibliothèque, l'objet permet de suivre la progression de la lecture : « Grâce au livre papier, je constate vraiment que je suis en train de faire quelque chose, je vois l'avancé de ma lecture grâce au nombre de pages tournées. » (III, 2). Le livre fonctionne alors comme un instrument de feed-back instantané, qui encourage l'élève dans un apprentissage parfois cher en énergie et en effort. Cet aspect se perd avec le format audio, car « c'est un petit point qui se déplace et montre l'avancé. » (III, 2). Dans la même veine, un autre élève regrette « se perdre dans un audio qui n'est qu'une ligne, continue et intangible. » (III, 9).

Pour ce qui est de l'aspect du SEP, le livre papier semble donc l'emporter. Si la compréhension divise les élèves, le papier semble nécessaire pour encourager la concentration et le sentiment de fierté.

Plaisir de lire

Matérialité et sensorialité

Un des critères d'appréciation pour un livre semble être sa facilité de transport et, plus largement, sa praticité. Certaines préfèrent pour cette raison le livre audio qui prend moins de place (III, 12 ; 4) et qui est moins lourd (III, 4). L'élève 5 préfère un livre petit et mou qu'il peut transporter dans sa poche. Pour l'élève 6, le livre papier est plus accessible : il est « transportable partout et en tout temps, même lorsqu'on a plus de batterie ou d'accès à internet ». L'élève 4 est en désaccord, notant que « le livre [numérique] est disponible partout avec nous (téléphone) ».

Un autre avantage pour l'élève 6 est que le livre papier est plus facilement prêté (III, 6). Pour l'élève 12, c'est tout le contraire : « si on veut partager un livre audio, c'est plus simple, on peut le faire à distance par internet et la personne à laquelle on l'a partagé et nous pouvons l'écouter en même temps, contrairement à un livre physique qui est donc physique et qu'une pièce ».

Enfin, en faveur du format numérique, l'élève 4 avance une raison écologique (« le format électronique est beaucoup mieux du fait qu'aucun arbre n'a été coupé pour le fabriqué ») et l'élève 8 une raison économique (« je trouve que c'est une bonne alternative si l'on a pas forcément envie ou les moyens d'acheter tout les livres en format papier. »).

L'esthétisme est un autre argument discuté par les élèves. Ainsi, les élèves 5 et 6 privilégient pour cette raison le format papier (« La mise en page du livre format papier est souvent mieux que l'interface du téléphone. » (III, 5) ; « un livre agréable à lire, avec des marges présente de tous les côtés de la page et des lettres suffisamment grande pour être lues et comprise en une fois. » (III, 6)). On remarque bien dans cette description de l'élève 6 que les notions de plaisir et de SEP se rencontrent, puisque la mise en page attractive facilite aussi la compréhension. C'est un constat similaire chez l'élève 10, qui préfère les éditions originales, car « elles sont généralement écrites en plus grands, ce qui facilite la lecture, et plus joli. ». Des élèves parlent aussi de leur attrait pour la couverture des livres : elle doit être « intéressante avec pleins de détails amusants à analyser » (III, 5). Pour l'élève 6, « un livre en tant qu'objet est beau ». Mais il n'est pas uniquement question de vue, car c'est une véritable expérience sensorielle qui est décrite : « L'odeur, le maintien, la couverture, etc... font partie des choses plaisantes dans la lecture. » (III, 6). Si l'odeur fait ici exception, le maintien renvoie au sens du toucher, qui est beaucoup mentionné par les élèves.

Pour le sens du toucher, la sensation de la page en papier est préférée par les élèves. Ainsi, un élève déclare : « De plus, j'aime bien sentir ou toucher le papier, chose que je ne peux pas faire avec un livre audio. » (III, 1). Un autre élève parle de son besoin de matérialité : « Personnellement, moi, un livre, j'ai besoin de le voir, j'ai besoin de le sentir entre mes doigts, de tourner les pages, d'avoir ce papier rugueux. » (III, 11). L'élève 2 s'émerveille de la sensation de tourner les pages :

Je trouve le fait de tourner les pages offre une sensation différente qu'un livre audio. Une sensation de découverte à chaque fois qu'une page est tournée, à chaque fois, la continuité du livre s'offre à moi. Personnellement, je préfère avec quelque chose dans les mains plutôt que mon téléphone. (III, 2)

En opposition à cette « continuité du livre », l'élève 12 regrette celle de l'audio : « lorsqu'on veut réécouter une partie d'un livre audio, c'est beaucoup plus compliqué de la retrouver que si c'est un livre. » (III, 12).

Pour d'autres élèves, c'est en raison de leurs particularités physiques qu'elles préfèrent le papier. Ainsi, un élève explique :

je préfère le format papier, car je sue énormément des mains. Le papier absorbe une partie alors qu'un objet imperméable, métallique et plastifié va se mouiller, ce qui va rendre l'objet très désagréable. (III, 5)

Il s'agit évidemment, comme tous les autres d'ailleurs, de ressentis très personnels. On remarquera par exemple que pour l'élève 5, la lecture est impossible « à cause du mal de ventre ». Pour une autre, le format papier évite des céphalées :

Ensuite je dois dire que je ne suis pas très attirée par le format écrit-électronique, car un autre plaisir lorsque je lis est de ne pas être derrière mon téléphone, de pouvoir lire

toute la journée sans souffrir de maux de tête le soir, chose que l'on ne retrouve pas avec le format électronique. (III, 6)

D'autres élèves semblent préférer le format papier pour des raisons qui tiennent de la tradition. Ainsi, pour l'élève 10, le livre papier « fait plus « cadeau » qu'un ebook/livre audio qui est immatériel ». Pour un autre élève, le livre physique, « c'est plus symbolique, c'est "traditionnel", c'est plus agréable à "consommer" » (III, 8). Ici, il est possible que l'énoncé donnant un contexte de cadeau influence les élèves vers une valorisation de ce caractère « traditionnel ».

Potentiel d'immersion

Pour plusieurs élèves, la lecture semble être une expérience hors du temps, loin du quotidien et de la technologie. L'immersion dans le livre est donc un critère essentiel. Deux élèves mentionnent à cet égard une préférence pour l'audio : pour l'élève 9, « écouter un livre raconté lui donne plus de vie », et pour l'élève 11, « on peut rajouter des effets audio, ce qui permet de se sentir plus dans l'œuvre, de pouvoir plus facilement s'imaginer des choses, des événements ». Ce dernier élève nuance tout de même : « mais je trouve que ça remplace pas tout. » (III, 11). Et en effet, de manière peut-être paradoxale, il semble ensuite privilégier le potentiel immersif du livre physique :

Parce que lire, ça rajoute quelque chose de plus d'avoir vraiment le livre, on peut plus facilement, plus facilement s'imaginer quelque chose, vraiment en fait, on est vraiment dans l'ambiance, on est concentré dans le livre, on est à l'intérieur, notre conscience se donne totalement au livre et c'est quelque chose qu'on peut pas remplacer par audio. (III, 11)

Il ajoute que le livre n'est pas uniquement du contenu informatif, mais de la réflexion et « une émotion que ça tente de nous transmettre » (III, 11). Pour l'élève 10, il est « beaucoup plus difficile de se mettre dans l'histoire d'un ebook que d'un livre papier. » L'élève 6 est perturbée par le décalage entre sa lecture personnelle et le livre audio : elle déplore que « la voix entendue dans ma tête n'est pas la même que celle qui raconte dans [ses] oreilles. », le livre papier lui accordant alors davantage de liberté interprétative. Pour un autre élève, l'immersion se fait sous la forme d'un certain décalage chronologique, permis par le livre et non par la technologie moderne : « Avec le format audio, je trouve cela moins frappant, nous avons nos téléphones toute la journée avec nous. Cette sensation de retour dans le passé est pour moins moindre. » (III, 2).

Enfin, l'élève 9 relève que le livre physique a un *je-ne-sais-quoi* qui le rend supérieur au livre : « Il y a quelque chose de « plus » dans le fait d'ouvrir un livre. C'est différent. C'est mieux. Mais c'est plus dur. Il y a beaucoup plus de friction pour se plonger dans une histoire que pour regarder une vidéo YouTube. » Il est intéressant de relever ici que la difficulté n'est pas un frein au plaisir.

Entre plaisir et SEP : le topos de la bibliothèque

Les aspects discutés ci-dessus ont été répartis, de manière un peu artificielle sans doute, dans les catégories « plaisir » et « SEP » qui sont au centre de ce travail. Bien sûr, certains concepts dépassent cette dichotomie : la « fierté » en est un bon exemple, où le SEP est en quelque sorte source de plaisir. Un élément particulièrement présent dans les reproductions, et qui semble à la jonction de ces deux notions clé, est la bibliothèque.

La bibliothèque est un vecteur de souvenirs. Elle permet d'exposer fièrement son « butin » de lecture : l'élève 1 parle de « médaille », l'élève de 2 de voir « le travail accompli ». Pour l'élève 10, il s'agit plus généralement d'une « satisfaction » à posséder ces livres. Au-delà des exploits, la bibliothèque permet aussi de se remémorer des moments de lecture : « cela me permet de me rappeler de mes précédentes lectures, celles qui étaient bonnes me rapportent de bons souvenirs. » (III, 2). La dimension de plaisir apparaît ici sous une forme rétrospective. L'élève 12 mentionne aussi cette vertu, associant le rappel « de l'histoire du livre et de souvenirs ». Pour l'élève 6, il ne s'agit pas seulement d'un appel à la mémoire, mais à la relecture : « il suffit de passer devant de de voir la tranche du livre pour se remémorer l'histoire, certains passages et me donner envie de les relire. » (III, 6).

L'aspect esthétique du livre a déjà été relevé, et il est emblématisé également par la bibliothèque. Ainsi, pour l'élève 6, son plaisir s'accroît avec l'attractivité de la bibliothèque :

Ensuite, j'apprécie particulièrement avoir une bibliothèque bien rangée et attrayante. Pour cela, j'ai plus de plaisir lorsque je reçois ou achète un livre des éditions Folio : épurés, de la même taille et avec la même police d'écriture, sans oublier la petite touche de couleur, toujours différente, présente sur le nom de l'auteur. (III, 6)

L'élève 11 confie également son âme de collectionneur « assez matérialiste au niveau des livres ». Pour lui, « c'est beau d'avoir des livres, ça rajoute quelque chose, ça rajoute un peu une âme », et d'expliquer avec humour que c'est une qualité difficilement accessible pour le livre audio :

Je ne sais pas comment vous voulez montrer ça, si vous voulez peut-être mettre le fichier audio dans un CD et mettre une petite couverture sur le CD avec le nom du podcast, mais... Ou bien mettre les podcasts sur votre iPad, et attacher votre iPad à votre mur et l'allumer toute la journée pour que les gens puissent voir le fichier audio... (III, 11)

L'idée que « les gens puissent voir » le livre semble donc primordiale, même si l'élève 11 s'en défend dans son texte : « dans le sens pas de mettre en évidence un livre spécial et de dire aux gens : « Regardez, j'ai lu ce livre, regardez comme je suis, comme je m'intéresse à la lecture, comme je suis cultivé, etc. » » (III, 11). Malgré cette précaution, l'idée « d'afficher » les livres et de les faire voir aux gens montre une attention aux regards extérieurs, et, dans une certaine mesure, une forme de représentation sociale du « soi » à travers sa bibliothèque.

L'élève 12 mentionne essentiellement une dimension esthétique, notant qu'un livre « c'est beau lorsque c'est dans une étagère avec d'autres livres », et que « si une personne lit beaucoup de livres, elle peut les garder sur une étagère et ça donne une excellente décoration ». La dimension sociale n'est pas vraiment explicitée ici, mais la décoration est réservée à une personne qui « lit beaucoup de livres » : elle reste le marqueur d'un certain statut.

La bibliothèque, je l'ai dit, peut être un vecteur de souvenir, mais elle symbolise aussi la fin du parcours de lecture, comme le décrit l'élève 8 : « j'aime bien le fait de le porter, de voir les pages avancer, de le transporter, ou encore de le reposer dans la bibliothèque après l'avoir fini. » L'acte de reposer le livre est représentatif à la fois du sentiment de satisfaction après avoir terminé la lecture, et de la retraite du livre en objet de décoration.

4. Discussion

4.1 L'impact de la modalité de lecture sur le plaisir et le SEP

Cette étude a pour objectif de cerner l'impact de la modalité sensorielle de lecture, visuelle ou audio, sur le plaisir de lecture et le SEP des élèves. Après le relevé des résultats, quelles réponses peut-on apporter à cette interrogation ?

Les textes III montrent que la modalité sensorielle a bien un impact tant sur le plaisir de lecture que sur le SEP, mais en faveur nette pour le format visuel papier. Des dix élèves participantes, seule l'élève 4 détonne en préférant la modalité mixte. Il ne s'agit cependant pas de plaisir pour cette élève, qui semble avoir baissé les bras face à la lecture. En revanche, il y a sans doute un rapport avec le SEP : la modalité mixte lui permet de se concentrer sans s'attarder sur des détails incompréhensibles et démotivants. La modalité mixte, comme le suggère Best (2020), aurait également pu être appréciée des élèves qui se plaignent du manque de contrôle sur l'objet de lecture audio, sur lequel la prise de notes est impossible et qui est parfois perçu comme une longue ligne continue, sans possibilité de revenir en arrière ou de mesurer son avancée. Un prolongement de cette étude pourrait imposer la forme mixte pour encourager les élèves à découvrir ces éventuels avantages.

Hormis l'exception de la modalité mixte, c'est donc le papier qui est retenu comme modalité la plus plaisante. Les sens de la vue et du toucher ressortent en particulier comme vecteurs de plaisir : la sensation du papier, la mise en page, la couverture, l'accumulation des pages lues... La lecture est une véritable aventure sensorielle, voire hors du temps. Loin des clichés d'adolescentes complètement dépendantes de la technologie, les élèves apprécient les moments de déconnexion technologique permis par la lecture papier.

Dans la problématique, je rappelais que la variété de médiums motive les adolescentes. Or, pour un public actuel, habitué à avoir un téléphone en permanence, la variété réside peut-être dans le papier. Cette hypothèse me paraît d'autant plus pertinente que la classe étudiée est une classe *Bring Your Own Device* (BYOD), c'est-à-dire où chaque élève doit apporter sa tablette ou son ordinateur comme support de cours. Cette omniprésence du numérique diminue peut-être l'effet motivationnel d'outils qui, il y a quelques années encore, créaient un effet de nouveauté.

Le papier, plus traditionnel, plus proche des souvenirs d'enfance, rappelle peut-être aux élèves une époque, pour beaucoup révolue, où la lecture était un loisir plutôt qu'un devoir. Le côté conservateur des élèves sur le médium de lecture n'est pas forcément surprenant : il y a une tendance récurrente chez les élèves à adhérer à un système de valeurs (littéraires du moins) plutôt traditionnel, souvent plus que chez l'enseignante de français. Quelles qu'en soient les causes, la préférence pour la sensorialité du papier fait sourire à la relecture des dernières lignes de la problématique : « Chacune serait ainsi libre de différencier ou

varier, le texte devenant élément immatériel, accessible par différentes modalités équivalentes. Cette responsabilisation contribuera à augmenter la motivation de l'élève. » (*supra*, p. 6). L'immatérialité du texte, il est clair, n'améliore nullement la motivation de l'élève. La responsabilisation, la différenciation et la variation sont peut-être à chercher ailleurs.

La question du SEP est plus nuancée. Pour certaines, la compréhension est plus aisée sur un support visuel, soit par habitude, soit parce que les élèves se considèrent comme plus *visuelles* qu'*auditives*. Pour d'autres, la modalité audio permet de souligner l'activité de décodage qui peut s'avérer fatigante et démotivante. Toutefois, un critère lié à l'efficacité perçue fait bien plus l'unanimité : la concentration. Les élèves sont plus facilement distraites lors d'une lecture audio, peut-être précisément parce que celle-ci ne les contraint pas à centrer leur énergie sur l'acte de décryptage. La capacité de concentration semble donc le vrai défi pour ces élèves de secondaire II, plus que les compétences de lecture qui, à leur niveau, sont déjà acquises. Les difficultés de compréhension relevées par certains élèves semblent en effet être de l'ordre du double-sens ou du lexique, plutôt que du décodage. La lecture audio, sans support tangible, invite les élèves à faire d'autres activités pendant leur écoute, ce qui les distrait. Le problème d'un support plein de tentations comme le téléphone est également mentionné. Dans l'ensemble, le livre papier semble offrir aux élèves l'opportunité de s'isoler dans un espace-temps déconnecté pour s'immerger pleinement dans une histoire.

4.2 Pour aller plus loin

Les élèves ont été très généreuses dans leurs productions, riches d'impressions et de suggestions individuelles qui ouvrent la porte à une multitude de questionnements. Je n'aurai pas l'espace ici de toutes les traiter, mais quelques points en particulier me semblent intéressants pour poursuivre ma réflexion.

Difficulté et motivation : une « friction » nécessaire ?

J'ai peut-être fait inconsciemment un raccourci au début de ce travail dans le lien entre le SEP et la motivation. Certes, le SEP a un impact sur la motivation. Toutefois, il ne paraît pas représentatif de la perception des élèves de considérer que plus une tâche est facile, plus elle est motivante. Au contraire, la facilité peut entraîner une forme de démotivation ou une certaine passivité dans la tâche.

Il serait plus pertinent de parler ici, pour reprendre la terminologie de Vygotski (2011), de *zone proximale de développement* (ZPD). Cette ZPD, propre à chaque élève, vise un équilibre entre la tâche qui est accessible tout en proposant un certain niveau de défi. Atteindre la ZPD de chacune, c'est s'assurer que chaque élève adopte une posture active dans son apprentissage, et augmente finalement son SEP en se voyant réussir des nouveaux défis.

En effet, la difficulté ressentie dans la lecture débouche chez plusieurs élèves sur un sentiment de fierté. C'est ce que l'on a vu avec l'attachement aux livres papier, qui trônent en trophée sur les bibliothèques des élèves pour afficher le travail accompli. C'est aussi ce que l'on peut comprendre dans la « friction » (II, 9) ressentie en lisant, terme si sensiblement choisi pour décrire la résistance d'un texte qui demande un investissement actif. Pour clore ce sujet, et pour dire en peu de mots ce que j'exprimerais par des détours, je citerai à nouveau cet élève : « C'est mieux. Mais c'est plus dur. » (II, 9).

La question du corpus scolaire

Plus que de déterminer quelle modalité est intrinsèquement supérieure, la finalité de cette étude était d'allouer davantage d'autonomie aux élèves en leur laissant systématiquement le choix dans la modalité de lecture. Cette responsabilisation et cette liberté avaient comme objectif d'augmenter la motivation des élèves. Les résultats ont montré que le choix de la modalité audio n'était pas des plus concluants, mais la question du choix est revenue dans de nombreuses productions sous une autre forme : celle du corpus scolaire.

À en croire les élèves, leurs problèmes de motivation à la lecture tiennent moins à un *comment* elles lisent, mais à un *quoi*. Le corpus scolaire est souvent décrit de manière uniforme, malgré la diversité d'époques littéraires et de genres auxquels les élèves sont exposées. La variété des genres mentionnés par les élèves dans leur deuxième production appelle à une réflexion sur le corpus scolaire : serait-il temps de faire la place à la fantasy, à la bande dessinée, au manga ? Rien ne l'empêcherait, les enseignantes de français du secondaire II étant très libres sur le choix des œuvres étudiées. Peut-être que cette réserve s'explique par la facilité de se tourner vers les « classiques », c'est-à-dire les livres dont la qualité a été pré-validée par nos prédécesseuses, ou, dit autrement, les livres que les enseignantes ont elles-mêmes lus et étudiés *en classe*. Souvent préoccupée par la transposition didactique, je réalise que je privilégie peut-être parfois la réflexion sur les moyens de transmettre un objet de savoir, plutôt que sur la sélection des objets de savoir à transmettre.

Ces deux aspects peuvent être liés, surtout si l'on entend l'appel de nombreuses élèves dans leurs productions : la sélection de savoirs peut se faire de pair avec elles. Ce serait là une manière de les responsabiliser, de les encourager à adopter une attitude active dans leur apprentissage, et surtout de les motiver en leur laissant plus de choix dans les œuvres étudiées en classe. Ce choix peut bien sûr être cadré selon des objectifs d'apprentissage, mais ceux-ci doivent aussi être explicités auprès des élèves pour qu'elles trouvent un sens dans leur lecture.

Une modalité mal adaptée au secondaire II ?

Malgré mes espoirs initiaux, la lecture audio n'a pas convaincu les élèves autant que moi. Les études étaient pourtant nombreuses à soutenir les bienfaits de cette modalité, voire sa supériorité sur la modalité visuelle.

Parmi ces études, le travail de recherche de Baptiste Nussbaumer (2023) mesure les effets de la lecture audio sur le plaisir de lecture des élèves dans une classe de secondaire I. Son étude compare les modalités « classique » (ou *visuelle*), audio, et audio-assistée (ou *mixte*). La lecture audio a été plus appréciée par les élèves que la lecture visuelle, mais c'est la modalité mixte qui a emporté le plus d'adhésion. Le résultat est nuancé par l'auteur, qui estime que le résultat est biaisé par le côté nouveau et ludique de l'écoute audio. Il est possible que ces caractéristiques soient moindres dans la classe de mon étude, déjà habituée à intégrer la technologie dans ses apprentissages dans le cadre du programme BYOD. Il est également possible que le soulagement de la phase de décodage dans la lecture soit plus bénéfique à des élèves du secondaire I, moins avancées dans leur expérience de lecture. Ainsi, les défis pourraient être différents à deux degrés de scolarisation : le décodage en secondaire I, et la concentration en secondaire II.

L'expérience de Baptiste Nussbaumer m'encourage toutefois à retenter l'expérience en mettant davantage l'accent sur la modalité mixte. L'utilisation d'un support visuel était laissée au bon gré des élèves lors de mon expérience, essentiellement car le cadre de cette recherche ne laissait pas la place à l'étude simultanée de trois modalités. Or, la seule élève qui mentionne la modalité mixte le fait de manière positive, la préférant aux modalités papier et audio. Le support visuel pourrait être une réponse éventuelle aux difficultés de concentration de certaines.

École et plaisir : une conciliation impossible ?

Au fil de mon étude et de la lecture des productions des élèves, j'ai été amenée à remettre en question le bien-fondé d'un objectif fondamental de toute cette expérience. Bien sûr, j'espère toujours que mes élèves trouvent du plaisir dans la lecture des œuvres, mais ce plaisir doit-il être un objectif aussi absolu ? Il m'a semblé que cette forme d'injonction non seulement à lire, mais à *aimer lire*, était d'une part injuste au regard d'autres disciplines (fait-on si grand cas du plaisir de résoudre des équations, par exemple ?), et d'une autre potentiellement contre-productive.

Est-il donc de notre devoir de susciter le plaisir de lire chez les enfants ? Le PECFFG, plan d'études en vigueur dans la classe de l'expérience, tend à montrer le contraire :

L'enseignement des langues, en particulier celui de la langue première, entretient chez l'élève le plaisir fondamental de l'expression, développe sa capacité de s'affirmer en tant qu'individu s'ouvrant à la vie culturelle et sociale ; il stimule sa curiosité, l'incite à structurer sa pensée et l'aide à construire son identité. (DIPC, 2020, p. 14)

Le plaisir concerne ici uniquement l'expression. L'accent n'est pas mis sur le goût littéraire de l'élève, mais sa capacité à « s'ouvrir » à un horizon culturel, à s'y « affirmer », et finalement à « construire son identité ». Cette identité peut se construire *par* la lecture d'œuvres que les élèves apprécient, mais aussi *contre* celles-ci. Quand les élèves expliquent pourquoi

une lecture ne leur plaît pas, elles remontent à leurs expériences, affirment leurs valeurs et intérêts, bref, exposent des aspects de leur identité. Que les élèves apprécient ce qu'on leur fait lire est un avantage bienvenu, non une condition *sine qua non*. Même si ce n'en était pas l'intention initiale, la rédaction des différents textes de l'expérience s'inscrit parfaitement dans les objectifs de ce plan d'études, plus qu'un plaisir de lire : les textes ont encouragé les élèves à développer une attitude métacognitive, à structurer leur pensée et, à travers leurs appréciations personnelles, à construire et exprimer leur identité individuelle.

Limiter la réflexion sur les buts de l'apprentissage à un psittacisme institutionnel, contraint de répéter les attentes du plan d'études, relèverait sans doute d'une certaine couardise. Les expériences didactiques pour encourager le développement d'un plaisir de lire gagnent à être poursuivies en explorant une multitude de pistes. Toutefois, il serait naïf d'ignorer ce qui peut tenir du paradoxe dans ces tentatives : l'opposition entre école et plaisir, ou, plus précisément, entre *devoir* et plaisir. Je l'ai relevé à plusieurs reprises, la notion de choix ou de liberté est importante pour susciter le plaisir des élèves. Or, l'école qui oblige à lire restreint inévitablement le choix des élèves. Il faut veiller à ne pas verser dans une injonction double : *devoir lire* ne suffit pas, il faut aussi *aimer lire*. Si l'objectif recherché relève davantage du deuxième ordre, alors il est impératif d'élargir l'horizon des possibles en mettant l'autonomie des élèves au centre. Recueillir leurs impressions, leurs frustrations et leurs désirs quant à la lecture peut être un premier pas sur cette voie.

Pour redonner le SMILE

Au début de ce travail, je m'appuyais sur le modèle SMILE (Guthrie et Wigfield, 2017) pour mesurer l'engagement en littérature des élèves. Cet acronyme renvoie à différents aspects motivationnels (SMIL) qui ont un effet sur l'engagement (E)¹. Cette étude cible plus particulièrement le *M* de *Me* et le *L* de *Liking*, problématisés à travers les notions de SEP et de plaisir. Toutefois, des éléments relevant du *Sharing* et de l'*Importance* ont également émergé des productions des élèves. J'y reviens ici pour poursuivre la réflexion.

L'idée de partage se matérialise clairement par le topos de la bibliothèque, qui permet de montrer et de partager ses lectures avec d'autres. Elle apparaît aussi dans les productions du texte II, à travers différentes suggestions de travail. Par exemple, l'idée que chaque élève choisisse une œuvre à présenter au reste de la classe entre clairement dans une vision de partage de la littérature. Le désir de travailler en groupe, ou de pouvoir discuter ensemble d'enjeux et d'interprétation littéraires, constitue aussi une possibilité de partage. Un élève mentionne que l'audio peut apporter cet avantage, puisqu'il peut être écouté par plusieurs personnes en même temps plus simplement qu'un seul objet livre. Dans l'ensemble, le partage peut être encouragé à plusieurs niveaux, voire moments : dans le choix du livre, dans sa lecture, dans sa réception. Au-delà de la modalité de lecture, l'enseignante qui vise à

¹ Cf. *supra*, p. 4.

faire développer un plaisir de lire peut tenter de créer des différentes occasions et modalités d'échange.

Enfin, malgré un constat quasi unanime des faiblesses de la lecture scolaire, la valeur attribuée à la lecture est dans l'ensemble positive. La plupart des élèves considèrent que la lecture est utile, et, même face à leurs difficultés de motivation, expriment une *envie d'avoir envie* de lire – l'importance accordée à l'analyse littéraire, elle, est plus aléatoire. Ce constat est encourageant : il ne s'agit pas pour l'enseignante de lutter contre les réticences des élèves, mais de les aider à trouver les moyens de réaliser leurs ambitions. Ce parcours conjoint ne se fera sans doute pas sans un dialogue transparent, qui explicite les objectifs et les motivations de chacune en exposant des moyens possibles.

5. Apports et limites de la recherche

5.1 Champ de la recherche

Le cadre du TER limite forcément l'étendue de la recherche, en raison de l'ampleur restreinte de l'étude. La population ne compte que douze participantes, un chiffre plutôt satisfaisant pour une étude qualitative. Malheureusement, il y a eu des absents lors de la rédaction des textes II et III, ce qui empêche un suivi intégral de l'ensemble des élèves. Par ailleurs, le contexte de l'étude est assez spécifique : il s'agit d'une demi-classe bilingue en voie maturité, à option scientifique (physique et application des mathématiques), faisant partie du programme BYOD. Malgré ces caractéristiques, il est clair que la classe n'est pas constituée d'un ensemble uniforme. Les rapports à la lecture sont variés, allant de la passion au rejet total. Le programme BYOD est peut-être le point commun qui a le plus d'influence : les élèves n'ont pas de fascination ou d'enthousiasme particuliers pour les outils numériques, qui constituent déjà leur quotidien scolaire.

Une autre limite liée à l'ampleur de ce travail est le choix de ne pas isoler la modalité mixte, pourtant prometteuse. Je voulais demander aux élèves, dans la rédaction de leur troisième texte, de préciser si elles avaient opté pour une modalité exclusivement auditive ou mixte. Malheureusement, j'ai été malade lors de cette rédaction et n'ai pas pu communiquer cette consigne supplémentaire. Seule une élève mentionne avoir utilisé la modalité mixte, et elle le fait positivement. Pour les autres, le doute plane encore. Ne pas poser un cadre qui encourage les élèves à tester toutes les modalités, c'est prendre le risque qu'elles ne trouvent pas celle qui leur convient le mieux.

Une interrogation a émergé à la lecture des textes III : la problématique est-elle trop orientée ? En voulant ancrer leur texte dans une réalité saisonnière, j'ai demandé aux élèves le livre qu'elles recevraient en cadeau à Noël. Cette notion de « cadeau » semble avoir excessivement structuré la réflexion de certaines élèves, que ce soit pour exprimer leur rejet du cadeau livresque, ou pour s'attacher à des valeurs assez traditionnelles. Par ailleurs, le « cadeau » ancre le livre dans le cadre du privé, de la lecture-plaisir, qui ne répond pas forcément aux mêmes caractéristiques que la lecture scolaire.

Enfin, au vu de la méthode d'analyse et du fait que je connaisse les élèves, on pourrait imaginer que certaines élèves ne fassent pas preuve de sincérité dans leurs textes. Je ne dispose pas de moyen de le vérifier, outre mon ressenti : je n'ai pas l'impression que ce soit le cas. Les élèves concèdent parfois des apports pédagogiques, peut-être pour apaiser leur enseignante, mais n'hésitent pas à dire leur rapport compliqué à la lecture, voire les manquements à leurs devoirs, comme la lecture des textes à la maison. Cette limite possible me paraît donc assez réduite.

Pour ce qui est des apports de ma recherche, celle-ci s'est concentrée sur une population assez peu représentée dans le cadre des études sur la lecture audio. Les études, en effet,

s'intéressent souvent à des participantes adultes ou plus jeunes que des élèves du secondaire II. Pourtant, les élèves du secondaire II ont leurs spécificités. Par ailleurs, la lecture littéraire occupe généralement une grande partie de leurs cours de français. Les résultats de cette étude suggèrent que les bienfaits du livre audio sont peut-être inférieurs dans la population étudiée par rapport à ce qui a été observé au secondaire I, ou chez les adultes. Cette étude vient donc nuancer des constats très positifs établis dans d'autres recherches, en s'éloignant peut-être de la vision de la lecture audio comme panacée.

Les textes de cette étude ont également permis de mettre en avant l'attachement émotionnel des élèves au format papier et l'importance de la dimension sensorielle dans le plaisir de lecture. Ces éléments, à ma connaissance, ne sont pas relevés par des études précédentes sur le livre audio.

Enfin, la question de la concentration se substitue à celle de la compréhension, souvent ciblée par les études sur le livre audio. Il s'agit peut-être ici d'un biais lié à la population, plus apte à la lecture que des élèves de primaire ou de secondaire I. Cette mention récurrente de la concentration permet en tout cas d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur la motivation à la lecture.

5.2 Champ de la pratique didactique

Sur le plan didactique, le livre audio présente quelques limites, d'abord d'ordre pratique. En effet, il peut être plus compliqué de transmettre un livre audio à l'ensemble de la classe que de commander un livre papier en librairie. Par ailleurs, le corpus étudié est nécessairement restreint aux ouvrages qui ont fait l'objet d'une adaptation au format audio, et dont cette adaptation est suffisamment qualitative et accessible. Le risque serait alors de n'avoir plus accès qu'à des *classiques*, alors que plusieurs élèves de cette étude expriment clairement leur désir d'étudier un corpus plus varié.

L'immatérialité du format audio est également une limite : les cours de français, consistant essentiellement en de l'analyse de texte, ne se font pas aisément sur le support audio, difficile à noter, relire, et référencer. La seule alternative réaliste semble le format mixte, mais reste encore à déterminer si, dans le cadre d'une évaluation – une dissertation littéraire, par exemple –, les élèves auraient accès à la version audio du livre.

Une autre limite, relevée précédemment, est l'influence négative du format audio sur la concentration des élèves. Toutefois, et cela sera sans doute la dernière limite didactique mentionnée, ces difficultés s'expliquent peut-être par une question d'habitude. Cette limite est mentionnée directement dans certains textes : l'école apprend à lire sur le support écrit, c'est donc avec ce support que les élèves sont le plus à l'aise. Sans doute une utilisation systématique de la modalité mixte, ou strictement audio, dans l'ensemble de la scolarité engendrerait des résultats différents. Dans cette expérience d'ailleurs, les élèves ont écouté la seconde moitié du livre chez eux, mais cette modalité n'a pas eu de place conséquente

dans la classe. Les analyses et lectures d'extraits se sont faites sur la base d'un dossier papier. Certes, l'extrait a été lu à voix haute pour toute la classe – en modalité mixte –, mais après ce moment de (re)découverte en commun du texte, l'écrit a prévalu.

En privilégiant la lecture au format papier, l'école transmet implicitement un système de valeurs qui, bien que sa légitimité soit parfois remise en question par les élèves, les influence dans une mesure certaine. La lecture audio, je le disais en introduction, fait parfois office d'alternative plus facile, et *donc* – ce *donc* étant à interroger – plus prestigieuse de la lecture. Il est possible que les élèves aient intégré ce biais, et le répètent, de manière convaincue ou non, à l'enseignante qui représente l'institution scolaire, et par extension ses valeurs supposées.

Pour ce qui est des apports, les textes des élèves ont montré un désir de variété et de responsabilisation, notamment à travers le choix de corpus. Si le choix n'était pas centré sur la modalité de lecture, il est bien un enjeu central du plaisir de lecture.

Plus que l'objet de l'expérience, c'est peut-être la récolte de données qui représente un apport conséquent de cette étude. La rédaction des textes par les élèves me semble enrichissante à plusieurs égards. D'une part, la plus évidente peut-être, elle entraîne les élèves à la pratique de l'écriture. L'écriture en classe se limite souvent à quelques ateliers d'écriture créative, ou à une écriture académique dans le cadre de dissertations ou de commentaires composés. La rédaction de ces textes réflexifs permet de toucher à une écriture plus cursive, plus proche peut-être des usages quotidiens ou futurs des élèves.

Au-delà de l'acte d'écriture en lui-même, le sujet des textes n'est pas anodin : il invite les élèves à adopter une posture métacognitive, ce qui est bénéfique pour diverses raisons. En réfléchissant à leurs habitudes de lecture, les élèves peuvent cerner des obstacles ou, dans les meilleurs cas, des stratégies pour la lecture. En exprimant leurs préférences et leurs expériences, chacune exprime son identité individuelle. Ainsi, conformément aux objectifs fondamentaux du PECFFG, les élèves parcourent le chemin dans une « quête de soi ».

Le texte II, axé sur la résolution de problèmes, peut paraître un peu éloigné des questions de recherche propres à la présente étude. Pourtant, ce texte apporte des suggestions variées et riches. En soulignant les défauts des cours de français, et en y proposant des améliorations, les textes font office de moyen d'évaluation de l'enseignement. Les pistes proposées par les élèves sont nombreuses : se montrer à l'écoute en implémentant quelques-unes pourrait également développer la motivation des élèves.

Conclusion

En introduction, je détaillais à quel point l'audiolivres m'avait été bénéfique à un moment où la lecture m'était difficile, car je me fatiguais et peinais à me concentrer. Je plaçais alors dans cette modalité l'espoir d'une expérience de lecture plus motivante, ouvrant la lecture à des perspectives de différenciation. À la lecture des différents textes, il semblerait que j'aie « misé sur le mauvais cheval » : la modalité audio ne semble pas correspondre davantage aux élèves. Toutefois, cette expérience me semble avoir été dans son ensemble un pari gagnant. Elle a permis de confirmer la difficulté de certaines élèves à entrer dans un texte et d'en explorer des causes, ainsi que des pistes d'amélioration potentielles. Elle n'a pas donné une solution universelle – telle n'en était pas la vocation –, mais a invité les élèves à adopter une posture métacognitive sur leurs pratiques de lecture.

J'interrogeais plus haut le bien-fondé de l'injonction au plaisir de lire, qui est à la base de ce travail : ce plaisir est-il réellement un objectif poursuivi par l'enseignement du français ? Si oui, alors le principe d'éducabilité nous pousse à considérer que chacune est capable de développer ce plaisir. Dans *Le pari de l'éducabilité*, Meirieu réfléchit à ce pari qu'il estime « juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain » (Meirieu, 2008, p. 2). Ce pari permet d'établir une ligne arrivée commune, et c'est à l'enseignante de proposer des routes pédagogiques variées pour que chacune puisse l'atteindre. Reste alors à éviter l'écueil du « dressage », que Meirieu décrit comme deux objectifs paradoxaux quoique fondamentaux :

Pour moi, la pédagogie s'est construite quand j'ai compris, ce qui a été long dans ma trajectoire, que ces deux principes étaient à la fois contradictoires et indispensables : postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser. (Id., p. 4)

La poursuite du plaisir de lecture comme objectif d'apprentissage ne me paraît donc pas inappropriée, tant qu'elle demeure un but commun, et non une injonction. En l'occurrence, ce but semble poursuivi par plusieurs élèves qui, d'elles-mêmes, évoquent les bienfaits de la lecture, voire décrivent leur déception d'avoir perdu un plaisir passé, et leur désir de le retrouver.

Nul ne sert ici de se morfondre devant une jeunesse qui ne lirait plus – je l'ai rappelé, cette idée reçue n'est pas fondée. Il serait peut-être un peu lâche pour l'enseignante de baisser les bras maintenant, alors que son aide est explicitement demandée, notamment par cet élève qui déclare : « J'aimerais bien qu'on me donne plus envie de lire... je sais que c'est important... » (I, 1). Et à celles qui ont totalement perdu, aux mains de l'école, jusqu'à l'espoir de retrouver ce plaisir de lire, c'est peut-être aussi à l'école de créer des conditions qui rendent à nouveau ce plaisir possible. L'enseignante qui abandonnerait devant un tel défi échouerait dans son pari de l'éducabilité en renonçant à la conviction que ses propres aptitudes, comme celles de ses élèves, peuvent se développer.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Barber, A. T. et Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Baskin, B. H. et Harris, K. (1995). Heard Any Good Books Lately? The Case for Audiobooks in the Secondary Classroom. *Journal of Reading*, 38(5), 372-376.
- Beers, K. (1998). Listen while you read: Struggling readers and audiobooks. *School Library Journal*, (44), 30-35.
- Best, E. (2020). Audiobooks and literacy. *National Literacy Trust*, 1-13.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Bilan et perspectives de la recherche qualitative* (vol. 3, p. 16).
- Delaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsingh, K. et Mogge, S. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Deniz, F., Nunez-Elizalde, A. O., Huth, A. G. et Gallant, J. L. (2019). The Representation of Semantic Information Across Human Cerebral Cortex During Listening Versus Reading Is Invariant to Stimulus Modality. *The Journal of Neuroscience*, Vol. 39, n° 3, 7722-7736.
- DIPC. (2020). Plan d'études cantonal francophone pour la formation gymnasiale, 142.
- ElSayed, R., Ringstaff, C. et Flynn, K. (2019). White Paper on Audiobooks and Reading Achievement. *WestEd*, 1-8.
- Flynn, K., Matlen, B., Atienza, S. et Schneider, S. (2016). How listening drives improvement in vocabulary and reading comprehension. *WestEd*, 1-24.
- Guthrie, J. T. et Wigfield, A. (2017). Literacy Engagement and Motivation: Rationale, Research, Teaching, and Assessment. Dans D. Lapp et D. Fisher (dir.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (4^e éd., p. 57-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650555-3>
- James, C. (2015). Engaging Reluctant Readers through Audiobook Project. *International Journal on E-Learning Practices*, Vol. 2, 1-23.

- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. L'Harmattan, p. 15-38.
- La Torre, S., Bouscail-Hardy, A.-L. et Armuna, T. (2021). *Analyse de contenu*. <https://edutechwiki.unige.ch/fmediawiki/index.php?oldid=162067> [Page supprimée]
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. et Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read: The Motivation to Read Profile-Revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- Meirieu, P. (2008, 5 novembre). *Le pari de l'éducabilité*. ENPJJ, Roubaix. meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf
- Mikidenko, N. et Storozheva, S. (2021). Audiobooks: Reading Practices and Educational Technologies. *SHS Web of Conferences*, 97, 01016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219701016>
- Moeschler, O. et Herzig, A. (2020). Les pratiques culturelles en Suisse. Principaux résultats 2019 et comparaison avec 2014. Office fédéral de la statistique (OFS).
- Moyer, J. E. (2011). *"Teens Today Don't Read Books Anymore:" A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats* [University of Minnesota]. <http://readingformatchoicesdissertation.pbworks.com/f/ReadingFormatsFinalJuly27.pdf>
- OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OCDE et Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>
- Richardson, D., Griffin, N., Zaki, L., Stephenson, A., Yan, J., Hogan, J., Skipper, J. et Devlin, J. (2018). Measuring narrative engagement : The heart tells the story. *BioRxiv : Cold Spring Harbor*, 1-17. <https://doi.org/10.1101/351148>
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M. et Tallal, P. (2016). Does Modality Matter? The Effects of Reading, Listening, and Dual Modality on Comprehension. *SAGE Open*, Vol. 6, n° 3, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244016669550>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Wagar, C. R. (2016). *The Impact of Audiobooks on Reading Comprehension and Enjoyment*. Western Governors University. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.1382.0409>
- Wang, J. H.-Y. et Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Whittingham, J. (2013). Use of Audiobooks in a School Library and Positive Effects of Struggling Readers' Participation in a Library-Sponsored Audiobook Club. *American Association of School Librarians, Vol. 16*, 1-18.

Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education, Vol. 36, n°2*, 105-114.

Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.). (1933). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. MGU.

Annexes

Texte I. Moi, lecteur *ou* lectrice aujourd'hui

Élève 1

Moi, lecteur aujourd'hui

Je m'appelle [***]¹ et ma première lecture était une bande-dessinée d'Astérix et Obélix. J'ai toujours aimé les bandes-dessinées, car en plus d'être faciles à lire, elles me permettaient d'avoir une version imagée d'une histoire dont je n'ai pas besoin d'imaginer le lieu, les personnages, les actions, etc. La lecture dans ce contexte m'a d'abord permis de l'apprécier en tant qu'enfant. Par la suite, lisant des livres fantastiques comme Gardien des Cités Perdues ou Harry Potter, elle m'a permis de m'aider à m'endormir et à développer inconsciemment mon lexique, mon orthographe et ma grammaire. Cela m'a vraiment aidé en français.

Aujourd'hui, nous lisons et analysons de plus en plus d'anciens livres en leçons de français, les « classiques » comme diraient certain·e·s enseignant·e·s. L'analyse m'intéresse de plus en plus, mais la lecture devient de plus en plus compliquée. Je n'ai jamais priorisé la lecture à ma famille ou un des mes hobbies, comme les scouts, le basket ou encore l'Association des Elèves du Gymnase de Bienne et du Jura bernois – abrégé AEGB.

J'ai de moins en moins de passion à lire un livre, et cela devient de plus en plus embêtant car je sais que j'en aurais besoin – de cette passion – pour continuer à lire et par extension à bien travailler. Cela est d'autant plus ennuyeux quand les lectures imposées par mes enseignant·e·s sont longues à lire. En revanche, je remarque que je termine plus rapidement des livres en français, contrairement aux livres en allemand ou encore en anglais.

Actuellement nous avons lu Andromaque de Racine en français, et j'ai lu ce livre rapidement, mais je n'ai pas compris le déroulement de cette tragédie avant de l'avoir étudiée en classe. En allemand, nous étions censés lire Fräulein Else (ou Mademoiselle Else en français), que je n'ai pas lu car je n'apprécie pas ce type de lecture et que je n'avais pas beaucoup de temps libre – rectification : je n'ai pas lu ce livre mais j'ai tout de même commencé à le lire avant de me démotiver par manque d'intérêt. En effet, mes dernières semaines ont été assez chargées, autant du côté scolaire que du côté extra-scolaire. Ce que je n'aime pas avec certain·e·s enseignant·e·s, c'est qu'ils/elles n'arrivent pas à nous donner véritablement envie de lire, ils/elles nous donnent simplement un livre, nous demandent

¹ Censuré par souci d'anonymat.

de le lire pour qu'au final ils/elles puissent simplement faire leur cours, mais je ne me voile pas la face quand je me dis que beaucoup qu'ils/elles s'y désintéressent.

J'aimerais bien qu'on me donne plus envie de lire... je sais que c'est important...

Élève 2

Moi, lecteur aujourd'hui

Depuis mon plus jeune âge, les livres n'ont jamais fait parti de mon quotidien, les histoires que mes parents me lisait quand j'étais petit ne me plaisait pas, ce n'était pas une activité qui me passionnait et à laquelle n'accordait du temps. Une fois arrivé à l'école serait d'aire, les premiers livres obligatoires à la lecture m'ont été imposés, mais le plaisir que mes camarades prenaient en les lisant me paraissait très éloigné de mon ressenti. C'était toujours difficile de me concentrer et d'apprécier la lecture, ce qui rend impossible de souhaiter continuer la lecture du livre .

Dès mon arrivée au gymnase, les livres, en français, en allemand et en anglais on fait parti de mon contingent, à contre cœur. Vous comprendrez donc que je ne lis aucun autre livre que ceux qui me sont obligés par mes enseignants. Le plaisir de lire est pour moi inexistant, je n'arrive pas à trouver l'envie et la satisfaction.

J'essaie toutefois de lire ces livres, pour ne pas être trop en retard et complètement perdu durant les leçons et espérer avoir une note pas trop mauvaise au travail écrit. Le temps consacré pour un test de français est significativement supérieur aux autres évaluations que nous avons au gymnase, c'est donc difficile de garder de la motivation pour retravailler le prochain livre pour au final avoir une mauvaise note. Mais cette tâche me demande beaucoup d'efforts pour ne pas penser à autre chose durant ma lecture et donc oublier tout ce que je viens de lire. Cela m'est arrivé lors d'un précédent livre, je ne m'étais pas assez focaliser sur le livre et ai simplement survolé les pages, je ne pouvais me souvenir du déroulement du livre.

Selon moi, la plus grande difficulté de la lecture est de réussir à se focaliser sur les mots afin de le comprendre le premier sens mais également le second, ce qui rend la lecture beaucoup plus agréable. Je n'arrive pas à faire cette étape, j'ai rapidement envie de faire autre chose et de délaisser mon livre. Je pense que le manque de connaissance historiques me porte préjudice dans la compréhension des livres, je ne comprends pas le liens que les auteurs font avec d'autres livres.

Vous aurez donc, par ce texte, compris que je ne suis pas un grand lecteur mais, je reste ouvert d'esprit et continuerait de faire de mon mieux.

Élève 3

Moi lecteur, aujourd'hui

Pendant mon enfance j'adorais lire comme j'avais plein de temps libre sachant que je ne faisais rien pour l'école. Je lisais principalement des romans comme Harry Potter, des romans de fiction où des mondes irréels sont décrit. Depuis toujours, grâce à ces livres, mon vocabulaire était bien développé et je n'avais pas de problème avec des fautes d'orthographe.

À partir de l'adolescence, j'ai lentement commencé à délaisser la lecture car j'ai trouvé d'autres occupations qui n'était bien sûr pas aussi bénéfique sur mon français. Pendant cette période, l'école nous demandait de lire des livres que je ne trouvais personnellement pas très intéressants. C'était soit des pièces de théâtres très anciennes ou des romans réalistes qui ne me faisait pas rêver. Avec ça, il y avait aussi le problème de travailler sur ces livres alors que je voyais ça de base comme un amusement.

Récemment, j'ai repris plaisir à la lecture. C'est une très bonne manière pour s'instruire et apprendre en prenant compte de la vision des autres sur le monde. Pour les livres que le gymnase nous propose, j'ai parfois un peu de peine à me mettre dans le livre pour les mêmes problèmes de motivation que j'avais avant. Mais il m'est clair que c'est de la matière qui instruit et qui est souvent mit en parallèle avec une époque et un style littéraire. Il est aussi problématique pour moi de lire car j'ai plus le même temps libre qu'avant et se lancer dans une lecture qui n'est pas forcément amusant est compliqué. Par rapport au livre d'Annie Ernaud qu'on doit commencer à lire, j'ai réussi à accrocher dès le début. L'écriture est très espacée et grande, ce qui rend le livre beaucoup plus agréable qu'un texte très dense. Le vocabulaire n'est pas obsolète et ceci facilite la compréhension.

Dans le futur, je pense que la motivation pour la lecture va m'être vraiment nécessaire si je veux faire des études. Dans ce cas-là, ce seront plutôt des livres scientifiques sur la médecine mais je considère aussi ça comme de la lecture. Je continuerais bien sûr à lire d'autres livres pour apprendre à évoluer dans la vie et devenir la meilleure version de moi-même.

Élève 4

Moi, lectrice aujourd'hui

Personnellement les seuls livres que je lis sont les livres imposés à l'école. Lorsque j'étais plus jeune, je lisais régulièrement, souvent des romans, et en général tous les jours. Mais peu à peu, j'ai arrêté de lire. Les livres qu'on nous impose à l'école (pour le moment je n'en ai aimé aucun) m'ont réellement dégouté de la lecture. Le fait de devoir analyser un livre après l'avoir lu est un vrai cauchemar pour moi, car souvent je ne comprends pas le but, ce qu'il faut chercher à démontrer, contrairement aux mathématiques ou à la physique, où les problèmes sont toujours clairs. C'est à cause de ces deux raisons que je déteste le français.

Lire un livre me requière beaucoup d'énergie: il faut vraiment se concentrer pour comprendre les phrases, souvent des mots inconnus sont présents, les phrases ont une tournure bizarre ou complètement incompréhensible et lorsqu'un livre a été écrit plusieurs siècles en arrière, le vocabulaire est différent et très difficile à comprendre. Quand je dois lire un livre, j'écoute toujours le livre audio en même temps, presque toujours en vitesse x2, car comme cela me prend moins de temps et je ne perds pas de temps à comprendre des détails. Ce que je fais ensuite est de lire le résumé du chapitre lu au préalable, comme ça je peux quand même continuer la lecture en comprenant un peu mieux. Une autre raison pour laquelle je ne lis jamais de livre est due au fait que la littérature ne m'intéresse aucunement. Je préfère mettre mon énergie dans quelque chose de plus "logique" et qui a du sens comme les mathématiques, la physique ou l'économie. Par exemple regarder des vidéos est beaucoup plus facile pour moi, car il y a aussi un aspect visuel que les livres n'ont pas. Donc pour finir je n'aime définitivement pas la lecture et j'ai peu d'espoir pour que cela change.

Élève 5

J'ai vraiment commencé à lire avec les tomes de *Harry Potter* de J. K. Rowling vers l'âge de 11 ans. Avant cela je lisais des livres éducatifs format BD avec peu de textes, et des petites BD. Je pense, comme beaucoup d'enfants, les livres *Harry Potter* ont plus ou moins déclenché une curiosité dans le domaine de la littérature. J'ai donc lu d'autres livres de fantaisie jusqu'à un moment où j'en ai eu marre ou plutôt j'ai arrêté de prendre le temps de lire. Cette phase a duré un à deux ans. J'ai jamais été un grand lecteur, même avant l'année de pause. Mais ce qui a fait que malgré ma flemme j'ai quand même gardé une certaine régularité, ce sont mes parents qui m'ont poussé à lire. Un an avant de m'inscrire au gymnase je me suis remis assez brusquement à lire. Je lisais de tout car ayant une famille de lecteurs avec des livres absolument dans toutes les pièces par paquet de 50, j'avais le choix de ce que je voulais lire. J'ai donc lu des classiques et des moins classiques. Encore de la fantaisie, puis des livres traitant des sujets comme la guerre, la famille, la dictature et d'autres encore. Les romans avaient pas mal de place dans mon temps libre jusqu'à ce que les BD et les mangas fassent leur apparition dans nos bibliothèques. Cela fait deux trois ans que je lis presque que cela. C'est assez rapide à lire, il y a des dessins qui peuvent être magnifiques et comme je dessine beaucoup je trouve que c'est assez important. et je trouve que quand ils sont bien faits, c'est aussi valable qu'un roman. Mais du fait du gymnase qui nous fait lire en moyenne dix livres par an, je continue de lire régulièrement des romans. J'écoute aussi des audios pendant mes 40 minutes de bus par jour.

Élève 6

Je suis la plus jeune de ma famille, alors depuis que mon grand frère a appris à lire, je lis également. J'ai commencé avec des BDs pour enfant (*les Schtroumpfs*, *Lucky Luke*, ... etc), je lisais beaucoup et j'adorais ça, car j'avais l'impression de vivre els histoires. Ensuite,

quand j'avais neuf ans, j'ai découvert *Harry Potter*, je les ai lus tous une dizaine de fois, voir plus selon les tomes. C'étaient les premiers livres de fantaisie que je lisais et j'ai vraiment adoré. Puis je lisais quelques autres livres, mais que j'aimais un peu moins. Ensuite ma grand-maman m'a fait lire *le Club des Cinq*, autre histoire que j'ai adorée. Je lisais beaucoup et cela me permettait d'avoir des notes correctes en français. Sauf pour les tests sur les livres scolaires parce que je ne les lisais pas, je ne les trouvais pas très intéressants, je me souviens de deux livres de l'école secondaire : *Pars vite et reviens tard* et *Vendredi ou la vie sauvage*. De mon côté je lisais *le Seigneur des Anneaux*, alors je me disais que de toute façon je lisais et que c'était toujours mieux de le faire avec un livre que j'aimais. Puis à mon entrée au Gymnase, j'ai commencé à lire des livres en allemand et en anglais : chose que j'ai rapidement arrêté parce que tous les livres contenaient des morts et ce n'est pas mon genre de lecture. Quand j'étais plus petite, j'ai aussi découvert *One Piece*, un manga que je trouve juste super.

Je relis encore la plupart des œuvres que j'ai lues étant plus petite, sauf *Harry Potter* parce que je commence à le connaître par cœur. Mais j'apprécie toujours les romans d'héroïque fantaisie, je prends cependant moins de temps pour lire, même si j'apprécie toujours me poser dans un canapé et ouvrir un tome de *Percy Jackson*, ou autre...

Élève 7

Moi lecteur hier

Quand j'étais petit, je n'aimais pas lire, je ne lisais que des bandes-dessinées. C'est quand on devait présenter un roman à l'école que j'en ai lu le premier. C'était un roman policier pour adolescents, s'intitulant Alex Rider : Stormbreaker. Je me rappelle l'avoir bien apprécié à l'époque. J'avais lu tous les livres très rapidement, même tard la nuit (c'est curieusement à cet âge, 11 ans, qu'ont commencé mes troubles visions).

J'enchaîne ensuite avec d'autres séries du même genre, comme Cherub (17 livres) ou Rush (6 livres). Je prends cette fois beaucoup plus de temps à les lire. La dernière est celle que j'ai le plus appréciée.

Bien que je n'aie pas lu beaucoup de livres, je pense avoir lu tous les livres qui méritent mon temps (du moins à la bibliothèque de la ville). J'ai passé beaucoup de temps à bibliothèque à chercher des livres, sans rien trouver d'intéressant.

Moi lecteur aujourd'hui

Depuis mon entrée au gymnase, je n'ai pas lu d'autres livres que ceux imposés par l'école (même ceux-là je ne les lis que dans de rares cas). La raison n'est pas que je n'aime pas lire, mais surtout que je ne trouve rien qui me tape dans l'œil. Je n'ai parfois pas le temps de lire.

Je ne lis que des ouvrages scientifiques, de mathématique ou d'informatique.

Maintenant, je trouve que les romans que j'ai lus avant le gymnase n'était pas très intéressants ni très réalistes.

Élève 8

Moi, lectrice aujourd'hui

Il est vrai que je n'ai jamais lu assidument, je n'ai jamais vraiment aimé ça. J'ai, dans mon enfance, lu des livres destinés à la jeunesse comme les éditions « La Bibliothèque rose » ou « La Bibliothèque verte » mais plus j'ai grandi, plus l'intérêt est parti. Aujourd'hui, je lis avec plaisir quelque livres durant les vacances pour m'occuper, en général de la romance ou des romans policiers (Agatha Christie). Je voudrais sincèrement lire plus, le problème étant que j'ai de la peine à trouver du temps pour cela et lorsque j'ai un moment pour lire, je commence un livre, je ne le continue pas pendant longtemps et quand je veux le continuer je ne me rappelle plus du début. Je n'ai donc plus la motivation. J'ai, dans ma bibliothèque, beaucoup de livres que j'ai acheté qui attendent d'être lu, je me dit toujours que je trouverai forcément du temps à un autre moment et au final je ne les lis jamais. Malgré le fait que je ne lise guère de livres « purs et durs », les bandes dessinées sont pour moi bien plus faciles à lire. C'est ludique, généralement rapide à la lecture et très visuel. Je trouve que c'est une bonne alternative aux bouquins, car on garde quand même l'action de lire sans pour autant retrouver les « désavantages » des livres. En ce qui concerne les livres que nous lisons à l'école, même si je ne les apprécie pas tous autant que les autres, je trouve que c'est tout de même enrichissant car nous lisons toute sorte de styles, d'auteurs, d'époques, ... Mais également dans les autres langues, en allemand par exemple, notre professeure nous fait lire des auteurs suisses que nous ne connaissions pas forcément. Je trouve que la lecture est très importante pour notre culture générale et notre ouverture d'esprit, c'est pourquoi je voudrais plus lire et même si je n'en ai pas toujours envie, l'école nous oblige en quelque sorte à lire ce que nous ne lisons pas forcément en temps normal.

Élève 9

Moi lecteur, Aujourd'hui

Préface

Lire.

Un art oublié par notre génération.

Au temps d'informations incessantes, autant d'informations intéressantes.

Qui prends encore le temps de lire, du moins, dans un livre.

Face à la rapidité et la stimulation des activités contemporaines, le livre fait pâle figure.

Le livre n'appartient plus à notre temps, il tend vers l'oubli.
Pourtant, malgré tout, néanmoins, c'est la que le savoir se cache.
C'est une relique qui appartient en majorité au 3^{ème} âge, et un peu moins au 2^{ème} .
Mais nous, la jeunesse, la relève, que sait-on ?

Pourquoi croit-on tout savoir ? On ne prend pas la peine de chercher, c'est tout.
C'est plus simple de prétendre, d'attendre.
« Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien. »
On n'a même pas conscience de ça, donc finalement on ne sait réellement rien.

Tu lis quoi ?

Ah euh... c'est un livre sur l'entreprenariat

Ah ouais, ok.

Je peux sentir le désintérêt des gens de mon âge à chaque fois.

Je regarde une dernière fois mon interlocuteur, puis je me replonge dans ma lecture.

Lui me regarde comme une bête de foire. Comme un être d'un autre temps. Intrigant, mais quand même bizarre. Il s'éloigne.

Je suis sur un banc dans un arrêt de bus. Je lis un roman quelconque qui m'intéresse bien.

J'ai remarqué le vieux qui me regarde depuis tout à l'heure. Il a une sorte de sourire bizarre, et il hoche la tête imperceptiblement comme s'il approuvait quelque pensée réjouissante.

Je tente pas le contact visuel, ce serait gênant.

Dites voir, c'est bien que vous lisiez des livres

Ah euh ouais merci

[silence]

Les gens de votre âge ils sont tous collés sur leurs Natel

« Ah bon ? J'étais pas au courant »

Haha, oui c'est vrai

Moi de mon temps on lisait beaucoup plus

« Tiens, qui l'eut cru »

Ah bon ?

Oui, parce qu'on avait pas tous vos bidules là

« ouais, et vous aviez pas encore découvert le feu non plus »

Je regarde le soixantenaire en face de moi avec un demi sourire gêné, je ne sais pas quoi répondre.

Alors, j'attends.

J'attends et il ne dit plus rien.

Alors je lis.

Je ne sais que penser de ce genre d'interactions.

Oui, je suis jeune et je lis, oui c'est rare, oui ce n'était pas comme ça de votre temps, oui les jeunes d'aujourd'hui sont stupides et incultes.

J'éprouve un sentiment de fierté, fierté d'être différent, d'être *meilleur*, un sentiment même de joie, de parler avec une personne âgée. Néanmoins, c'est mêlé à une sensation de mal-être ou de colère non claire et vague.

Le décalage entre nous et eux.

Je leur en veux

Je nous en veux

Est-ce que je m'en veux ?

J'ai l'impression d'être le pont entre deux mondes différents, sans appartenir ni à l'un, ni à l'autre.

Je suis seul dans ma chambre et je lis. Un livre sur la productivité. J'aime ça. Je me sens plus intelligent à chaque page. J'ai l'impression de faire quelque chose de bien.

Enfin.

Dans le monde tout le monde est sur les réseaux.

Dans mon monde, je lis.

Dans le monde, tout le monde se sent vide

Dans mon monde je vis.

Élève 10

Moi lecteur aujourd'hui

Aujourd'hui je ne lis presque plus, occasionnellement des polars et les livres du gymnase quand j'en ai sous la main, mais je ne lis pratiquement aucun livre autres. Je lisais pourtant énormément quand j'étais plus jeune. J'ai commencé à lire des livres illustrés éducatifs et des bandes dessinées dès que j'ai su comment lire puis vers mes 8 ans j'allais très souvent à la bibliothèque lire des bandes dessinées, des mangas et des romans fantasy. A ce moment là j'adorais la lecture et je lisais vraiment beaucoup. Quand j'ai grandi je me suis intéressé à la science-fiction et aux romans policiers puis j'ai déménagé et j'ai commencé à lire des livres sur liseuse. Cependant au cours des deux dernières années j'ai perdu mon goût pour la lecture de romans et j'ai commencé à m'intéresser uniquement à la BD et au storytelling à travers les images que je trouve beaucoup plus riche et amusant que les lettres simples. Donc récemment mes lectures sont largement composées de BD et parfois de mangas. Je compte faire une BD pour mon TM et peut-être m'orienter vers des études de lettres pour pouvoir apprendre à écrire des histoires pour bandes dessinées. En fait j'aimerais aussi apprendre à dessiner pour pouvoir écrire ma propre BD. C'est une sorte d'objectif assez important pour moi. Ce que j'aime vraiment dans les BDs ce sont celles qui ne se contentent pas d'utiliser la couleur de manière réaliste mais celles qui l'utilisent aussi pour transmettre des messages. C'est ce genre de choses que le dessin peut utiliser et qui ne sont pas possible de manière simplement écrite qui m'en fait préférer la BD au roman.

Élève 11

La lecture est quelque chose d'assez spéciale chez moi. Je me considère comme un bipolaire de lecture. Parfois, ça m'arrive de manger une trilogie de 1000 pages en tout en moins d'une semaine, parfois, je n'ouvre même pas un livre pendant 6 mois. Je ne pourrais pas dire quelle genre de livre j'aime. J'arrive à trouver une pièce de théâtre allemande si passionnant, alors que je déteste ça, tandis que, de manière inexplicable, j'ai la flemme de lire un livre de S.F. parce que je trouve son histoire si banale. Ma première lecture était un livre de lecture pour enfant allemand. Un livre (BD devrait-on dire) intitulé « Janosch ». Ça raconte les aventures d'un ours et d'un tigre, tout deux anthropomorphe. Avec ma mère, on avait tant de plaisir à lire ce livre et toutes ses suites, tellement que ces histoires étaient simple, mais belles. Me voyant passionné, ma mère m'a fait découvrir la bibliothèque municipale – la caserne d'alibaba ! C'était le paradisi là-bà. Je mangais les livres : *Geronimo Stilton*, *journal d'un dégonflé*, Jules Verne, etc. A cette époque, je lisais beaucoup. Mais avec le temps, je découvrais d'autres activités, d'autres chpses, les livres prenaient la poussière. Je perdais l'âme de lecteur. L'école devenait prenante. Un jour, je me baladais sur play store quand soudain, je tomba sur wattpad. Wattpad est une application mobile permettant à des milliers de personnes autour de la terre d'écrire des histoires. Les histoires étaient majoritairement des « fanfictions » se basant sur des univers fictifs de jeux-vidéos et de séries. J'ai passé beaucoup de temps la-dessus. Dans le bus, à l'école, à chaque temps libre,

je me ruhais sur mon téléphone pour lire des histoires plus passionnantes les unes que les autres. J'ai même personnellement écrit une histoire (mon compte s'appelle « [compte Wattpad de l'élève]¹ », si par hasard vous en avez marre de lire nos textes et que vous voulez lire un récit de plus touchant que troublant et qui cumule attention 890 vue !). Revenons à nos moutons. Je cachais exprès mon téléphone dans mon coussin pour ensuite lire durant la nuit. Malheureusement, un ennemi invisible est arrivé sur l'application et a forcé des milliers d'écrivains et lecteurs de fuir. (à comprendre : la pub). A cause de ça, je ne suis pas retourné sur l'application et j'ai entamé une longue pause de lecture. Il faut attendre mes 14 ans pour que je relise à nouveau.

Maintenant, je lis des livres de temps en temps. Parfois je fini un livre en un jours alors que un autre, je prends 1 année pour l'achever. Je lis surtout des romans, et ce qu'on lit à l'école, je trouve ça ennuyant, enfin ceux que je lis.

Élève 12

Moi, lecteur aujourd'hui

Jusqu'au début du gymnase, je n'avais quasiment jamais lu de livre ou quoique ce soit. Les seuls livres que j'avais lus étaient les livres qu'on devait lire comme devoirs d'école et je peux compter sur les doigts d'une main les livres que j'avais lus de plein gré. Mais depuis le début du gymnase, on est quasiment tout le temps en train de lire et étudier un livre dans chaque langue. Je pense avoir lu plus de 20 livres durant cette période. Et cette quantité (haute par rapport à celle avant le gymnase) a commencé à me donner petit à petit envie de lire. Lorsque je lis un livre qui me plaît, il m'arrive d'oublier que je suis en train de lire un livre et je me retrouve complètement plongé dans le livre, ma vision se concentre sur le livre et autour du livre la pièce devient comme plus sombre, perd des détails.

Les œuvres sujettes de ma lecture sont pour l'instant des mangas, car je connais des œuvres que je sais qu'elles me feraient passer un bon temps, et non pas des romans, car au contraire, puisque je ne m'y connais pas très bien en littérature romanesque, je n'ai pas envie d'entreprendre la lecture d'un ouvrage qui ne correspond pas à mes goûts et que je n'apprécierai pas.

Cependant, je souhaite également lire des romans et je planifie de me renseigner sur différents styles littéraires romanesques ce prochains temps, lorsque le temps libre ne me sera pas rare, afin de pouvoir lire également des romans.

Ceci dit, je souhaite faire de la lecture un de mes passe-temps principaux, voire le principal, car cette occupation a deux points importants : le divertissement et l'instruction, et aussi pour combler mon manque de culture littéraire.

¹ Censuré par souci d'anonymat.

Texte II. Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ?

Élève 1

Absent.

Élève 2

Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire

Selon moi, pour développer mon plaisir de la lecture, le gymnase ne devrait pas imposer un test sur les livres que nous avons lu en classe. La thématique abordée dans les livres est importante, il faut que les livres soient variés. Je trouve que cette évaluation ajoute une pression, qui rend la lecture du livre comme des devoirs afin de parvenir à obtenir une bonne note. Le plaisir de la lecture disparaît complètement. Je proposerais de travailler les ouvrages par petites parties, toutes les semaines il faudrait lire environ 30 pages. Ensuite en classe nous analyserions le passage tous ensemble. On pourrait partager nos ressentis et nos impressions tout en gardant une partie théorique, ce qui est obligation au gymnase. Je proposerais à la place de notes écrite sous le format d'une analyse littéraire, une présentation durant laquelle un ou plusieurs élèves sont maître de la leçon. Je pense que sous ce format, nous pouvons nous exercer à la pratique des présentations. Cette pratique reviendra dans nos carrières professionnelles, il serait bien de les exercer au gymnase.

Élève 3

D'après moi, il est souvent difficile de se motiver pour lire un livre chez soi. La meilleure manière pour remédier à ça serait donc de le lire en classe, ou de ne pas le lire en entier. Pour ce qui concerne l'analyse, la méthode utilisée est très bonne. Parfois, la classe ne répond pas trop aux questions et on se fait donc interroger sans le vouloir. Ceci nous force donc à suivre car on se retrouverait sinon dans une situation compliquée. Pour éviter qu'il n'y ait qu'une personne qui parle tout le temps, il serait possible de travailler en groupe avant ou d'avoir la possibilité de discuter pour que tout le monde soit au clair avec le thème discuté. Cette méthode ne paraît pas très utile pour un travail écrit mais elle est en fait beaucoup mieux pour comprendre le tout. Bien sûr dans la semaine avant le test, les exercices où on est livré à nous-même sont aussi très importants pour pouvoir savoir comment procéder lors du travail écrit. Le type de livre est aussi un problème car ce sont souvent des styles qui n'intéressent pas grand monde. Je comprends bien sûr que la littérature ancienne est nécessaire à l'apprentissage et qu'il est donc difficile de plaire à tout les élèves.

Élève 4

Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire?

Je n'ai jamais réfléchi à cette question, car j'ai en quelque sorte perdu espoir qu'un jour j'apprécie à nouveau lire. Mais pour que la lecture soit moins désagréable, je pense qu'il faudrait plus souvent laisser les élèves choisir la lecture (parmi une liste de livres par exemple), avoir des livres pas trop longs à lire, de préférence autour de 100 pages ou moins. Pour l'analyse de texte, il faudrait en faire moins, mais qu'elles aient du sens, car dans la plupart des cas, les analyses faites par l'enseignant ont vraiment l'air d'être du grand n'importe quoi (presque à chaque fois, nous (les élèves) nous demandons ce que l'enseignant a pris pour inventer une chose pareille). Je pense qu'il faudrait aussi passer plus de temps à expliquer les textes, car comment est-ce possible de faire une analyse en ne comprenant pas ce que l'auteur a écrit? Il faudrait aussi passer plus de temps en classe à voir les sujets des évaluations (par exemple pour le paragraphe argumentatif: seulement deux double leçons à voir ce qu'était vraiment un paragraphe argumentatif). Mais il nous reste un an et demi à être obligé de faire de la littérature et après pour ma part certainement plus jamais.

Élève 5

Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ?

Je pense que développer le plaisir des gymnasiens à la lecture peut se passer en trois points. Le premier point est de diminuer la taille des classes à pas beaucoup plus que dix étudiants. L'idée est de rapprocher la classe pour qu'il y ait une ambiance agréable et tranquille pour que tout le monde soit à l'aise. On peut, pour cela, ne pas occuper tout la classe mais juste un coin en rapprochant les tables. Le deuxième point, qui à mon avis est le plus important, c'est de mettre le professeur et les élèves au même niveau dans la hiérarchie. C'est-à-dire que le professeur va s'asseoir avec les élèves pour qu'une discussion se forme entre les différentes personnes sans avoir besoin de lever notre main à chaque intervention d'un élève par exemple. Le troisième point est d'abolir les tests et de diversifier les lectures. Il faudrait abolir les tests de lecture, car cela enlèverait l'idée qu'il faudrait lire pour qu'on soit évalué après. Et par la diversité des lectures, j'entends lire des pièces de théâtre, des romans mais aussi des bandes dessinées, des mangas etc.

Élève 6

Comment le gymnase peut aider à développer notre plaisir de lire ?

Actuellement, certaines lectures sont au programme de la maturité. Nous sommes donc obligés de lire certains livres que nous n'aimons pas forcément et donc que nous ne lisons pas jusqu'à la fin. Cependant, ils sont importants car connaître certaines œuvres de certains auteurs fait partie de la culture générale. En allemand et en anglais, ce problème ne

se retrouve pas vraiment, car même s'il y a des œuvres à connaître, les histoires sont choisies pour nous intéresser, car ils veulent qu'on lise les livres. Mais en français, les choses peuvent être améliorées : par exemple choisir un auteur et laisser à l'élève le choix de l'œuvre à lire. Il peut donc décider, parmi toute la bibliographie de cet auteur, de quel livre il souhaite lire, de quels thèmes il souhaite entendre parler et donc lesquels sont les plus intéressants. Cela lui permettrait d'avoir un avis personnel sur ce livre sans être influencé par ses cours, car si elle est analysée en cours, l'élève lit vraiment et ne fait pas qu'écouter les résumés mi-complets de ses camarades de classe. Je pense que certains livres sont quand même importants à lire, alors tous les livres ne seraient pas choisis par les élèves mais quelques-uns quand même. Ça les laisserait être un peu plus indépendants et savoir ce qu'il leur plaît vraiment.

Si certains élèves choisissent les livres selon leurs goûts, l'enseignant peut aussi proposer une liste de thèmes individuels et l'élève a le choix du thème mais pas de l'œuvre. Leur faire lire à quatrième de couverture et les laisser juger par rapport à celle-ci est aussi une solution.

Élève 7

Comment le gymnase peut aider à augmenter mon plaisir à lire ?

Je pense qu'avoir le choix de l'œuvre que l'on va lire pourrait augmenter mon plaisir de lire. Il y a beaucoup d'œuvres qui ne m'ont pas intéressé. Je préférerais qu'on nous laisse le choix du livre, ou au moins le choix entre quelques livres.

On pourrait aussi lire moins de livres classiques, plus de livres contemporains. On pourrait des livres policiers plutôt que de tragédies ou de romantique.

Je comprends cependant que le but de l'école n'est pas qu'on ait du plaisir à lire, mais plutôt d'avoir une vision générale de la littérature française.

Élève 8

Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire

Je trouve personnellement que le programme de lecture que nous propose monsieur Bachelier est plutôt bien fait. Comme je l'ai dit dans mon précédent texte, il nous fait découvrir une multitude de genres littéraires, de mouvements artistiques, d'auteurs et d'époque. Je trouve cela très intéressant car ça nous fait sortir de notre zone de confort et je crois bien qu'il m'a un peu fait aimer la lecture. Quand on pense à une méthode que le gymnase utiliserait pour nous faire aimer la lecture, on pourrait penser au fait de choisir des livres que nous voulons lire et en faire une analyse. Je pense que ça peut être également intéressant mais si l'on utilise uniquement cette méthode, nous ne découvririons pas d'autres horizons

que nous ne connaissons pas forcément. Je sais pas comment les autres professeurs procèdent dans leur programme de lecture, mais je trouve, pour ma part, celui de monsieur Baechler plutôt réussi.

Élève 9

Je n'ai pas vraiment d'idée concernant ce sujet. La lecture et ce qu'on aime lire en particulier.

Pour aimer la lecture à l'école, il faudrait aimer ce qu'on lit, ou apprendre à aimer ça.

Le problème est, les lectures scolaires sont dans la grande majorité des récits de différentes littératures, qu'on ne lirait pas de soi-même.

Ceci n'est pas réellement un problème, car connaître la littérature peut être intéressant si on est un minimum curieux. Pour ma part, j'ai plus ou moins aimé lire tous les livres étudiés jusqu'à présent.

Mettre un accent sur lire est important. Je suis moi-même un lecteur dans mon temps libre.

Pourquoi malgré tout n'aime-je pas le français tel qu'il est enseigné à l'école ?

Chaque lecture implique un grand travail supplémentaire en classe et à la maison. Quand on « lit un livre en classe », en réalité on passe plusieurs heures à analyser son contexte, auteur, détails et bien d'autres choses. Au final, la lecture en elle-même n'est qu'une fraction, négligeable, à mon avis, du travail.

Je ne dis pas qu'analyser un livre est inutile, mais je ne saurais pas non plus dire à quoi ça sert.

Donc au final, je me force à contre cœur à travailler pour une matière qui me déplaît. Mon cerveau associe ça aux livres, vu qu'ils sont l'objet de ce travail, et donnent par conséquent l'impression de ne pas les aimer.

Il faudrait dissocier la lecture en soi du fait de travailler un livre.

Une solution serait de faire lire régulièrement, pendant une courte période, les élèves, sans contrainte et sans test. Le livre serait un livre choisi par eux même, ce qui éviterait tout le concept de se forcer à lire pour l'école, en tout cas à long terme.

C'est une idée qui vient des écoles secondaires de ma région, qui avaient déjà effectué ça, et qui avait récolté un succès non négligeable si je ne m'abuse.

Élève 10

Deuxième texte – Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ?

Je pense que c'est une question difficile car je pense que les livres qui sont les plus plaisants à lire pour les adolescents en général sont difficilement accordable avec les objectifs d'apprentissage du gymnase. Aujourd'hui on préfère les mangas et les bandes dessinés en général ce qui pose un problème car ce sont des genres qui, je pense, serait très difficile à analyser car ils n'ont pas souvent la même recherche/profondeur que les livres que l'on lit actuellement. Pour les romans intéressants, ils ont en général le même problème par rapport à l'écriture et une partie viennent d'autres pays et sont traduits ce qui pose aussi un problème pour l'analyse. Donc je pense qu'une bonne solution serait d'ajouter un projet où l'élève choisit un livre/BD/manga et doit le présenter et l'analyser. Le choix du livre serait inclus dans la notation pour que les élèves ne choisissent pas n'importe quoi. Comme ça on peut choisir un livre qui nous plaît mais en même temps il faut réfléchir auquel serait intéressant à analyser pour une meilleure note. La faiblesse c'est que c'est compliqué pour l'évaluation mais je ne vois pas vraiment de meilleur moyen pour intéresser les gens que de partager ce qu'ils apprécient. Et je pense que nous laisser choisir nous même nos livres c'est le meilleur moyen de nous motiver à lire.

Élève 11

[Transcription de l'audio.]

Moi directeur du gymnase, je laisserai les élèves de chaque classe décider au moins une fois par année d'un livre qu'ils voudront lire. Ainsi, ils choisiront ensemble un livre qui leur fera plaisir et pourront entamer une lecture sans qu'ils se disent : « Pourquoi on lit ça si ça ne me passionne pas ? » Certes, il y aura des élèves qui ne seront pas ravis du choix de la classe, mais ce sera un choix à la majorité, où la majorité des élèves seront satisfaits.

Moi directeur du gymnase, au début de chaque thème littéraire, c'est-à-dire par exemple le romantisme, le classisme, au lieu de directement imposer un livre, je proposerai aux élèves plusieurs livres de lecture différents. Ainsi, je leur donnerai des extraits de chaque livre, et ils pourront choisir lequel ils voudront lire. Certes, peut-être que pas tous les livres, peut-être que aucun des extraits ne vont les plaire, mais au moins ils pourront choisir leur préféré, ou plutôt le moins pire de tous.

Moi, directeur du gymnase, j'inciterai fortement les élèves à passer au moins une fois par semaine à la bibliothèque, et également de faire des sorties avec eux, comme par exemple à la bibliothèque de Bienne, ou même de faire des visites d'autres bibliothèques, et là-bas je leur donnerai l'obligation d'au moins choisir un livre qu'ils ensuite prendront chez eux, qu'ils liront. Ce sera pas un livre qu'on analysera à l'école, mais ce sera un livre qu'il faudra lire chez soi-même. Ainsi, ils auront le choix de lire ce qu'ils veulent. Certes, le but n'est pas qu'ils prennent une BD ou un livre de trois pages avec l'histoire d'un chaton qui joue

avec sa pelote, mais d'au moins prendre un livre du style roman ou avec plus de un paragraphe dans tout le livre, ainsi ils liront quelque chose qui leur fera plaisir, où ils ne sont pas forcément notés.

Parce que oui, moi directeur du gymnase, je donnerai aux élèves des livres à lire sans forcément qu'ils aient un test à la fin de celui-ci. Peut-être qu'ils ne liront pas le livre, mais peut-être aussi que ça peut permettre de leur enlever une pression, et de se dire : « Mince, si je comprends pas, je vais avoir une mauvaise note », mais simplement lire le livre, et peut-être que psychologiquement, ils arriveront mieux à comprendre le livre, parce qu'il n'y a pas une pression « Ah mince, je dois relire ça, je dois relire ça », mais simplement ils lisent, ils entament une lecture, ils ont pas compris, ils lisent des résumés, voilà.

Moi directeur de gymnase, je proposerai aux élèves, enfin je ne proposerai pas, j'analyserai plus que juste l'histoire de la langue française et des livres du passé. Ainsi je proposerai aussi de lire des fictions, des livres de science-fiction qui se passent aussi sur le futur. Certes, il est intéressant de regarder comment a évolué la langue française avec la majuscule caroline, mais il faut aussi réfléchir comment se développera le français dans le futur ! Y a-t-il des négations qu'on enlèvera ? Par exemple, arrêtons-nous de dire « je ne mange pas » et juste dire « je mange pas », bon c'est déjà le cas hein je veux dire. Je proposerai aussi de voir l'avenir de la langue française, pas que le passé, et ainsi nous pourrons lire des livres là-dessus.

Mais surtout, moi directeur du gymnase, j'interdirai toute lecture de pièce de théâtre, parce que je trouve ça terriblement ennuyant.

Élève 12

Comment le gymnase peut aider à développer mon plaisir de lire ?

Je pense que le gymnase pourrait aider à développer mon plaisir de lire et le plaisir de lire des autres également en prenant plus en compte le goût littéraire des étudiants. Les œuvres littéraires qui datent d'avant le 20^{ème} siècle ne m'intéressent quasiment. Je pense donc qu'on devrait plus lire d'œuvres choisies en fonction des élèves toujours en lisant des œuvres choisies par les enseignants à une fréquence plus haute que les livres choisis par les étudiants. Ou bien, comme maintenant, ne lire que des ouvrages sélectionnés par les professeurs et en simultanément, faire lire aux élèves, dans leur temps libre, des livres à choix.

À mon école secondaire, tous les jours, on avait à une certaine leçon 10 ou 15 minutes dédiées à la lecture. Pendant ce temps on lisait un livre à choix, ou bien, lorsqu'on oubliait de prendre un livre, un ouvrage présent dans la classe. Ça ne m'a pas aidé, car je n'y portais pas très attention et je ne faisais pas trop d'efforts, mais je pense que c'est une bonne idée.

Aussi, je ne sais pas si c'est déjà le cas, le gymnase pourrait par exemple organiser des journées avec des activités sur la lecture.

Texte III. Moi, lecteur/auditeur ou lectrice/auditrice, je reçois un livre en cadeau : sous quel format (audio/visuel) je souhaite le recevoir ?

Élève 1

Moi lecteur-auditeur, je demande un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier), j'aimerais qu'on me l'offre ? Me connaissant, je suis en mesure d'affirmer que je ne demande pas de livres en cadeau. Si l'objectif était de m'offrir un livre pour que je le comprenne, que ce soit dans un contexte scolaire ou privé, je choisirais le format papier, car j'ai personnellement toujours réussi à mieux comprendre le format papier. Cela est dû au fait que j'ai toujours été habitué au format papier à l'école, et dans le cadre de mon apprentissage, j'ai été « contraint » d'exercer ma compréhension à l'aide de ma vue. Si, au contraire, l'objectif était de m'offrir un livre pour le plaisir de la littérature ou pour l'amélioration de ma compréhension d'un livre à l'aide de mon audition, je choisirais donc un livre audio. De plus, j'aime bien sentir ou toucher le papier, chose que je ne peux pas faire avec un livre audio. Et finalement, j'ai plus de satisfaction à terminer un livre papier qu'un livre audio, car je peux l'entreposer dans un endroit, un peu comme une médaille, sachant que pour moi c'est un véritable parcours du combattant de me motiver à lire.

Élève 2

Moi lecteur-auditeur, je demande un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier) je veux qu'on me l'offre ?

Si je devais demander un livre en cadeau, je souhaiterais le recevoir sous le format papier. Je trouve le fait de tourner les pages offre une sensation différente qu'un livre audio. Une sensation de découverte à chaque fois qu'une page est tournée, à chaque fois, la continuité du livre s'offre à moi. Personnellement, je préfère avec quelque chose dans les mains plutôt que mon téléphone. Je pense que je ne pourrais pas me concentrer totalement sur le livre audio, avec toutes les tentations qui sont sur mon téléphone. Grâce au livre papier, je constate vraiment que je suis en train de faire quelque chose, je vois l'avancé de ma lecture grâce au nombre de pages tournées. A contrario, au format audio, c'est un petit point qui se déplace et montre l'avancé. Avec les formats papiers, une fois qu'un livre a été lu, je peux le déposer dans ma bibliothèque, je vois tous les livres que nous avons à la maison, cela me permet de me rappeler de mes précédentes lectures, celles qui étaient bonnes me rapportent de bons souvenirs. C'est pour moi une fierté d'avoir lu un certain nombre de livres, en les voyants sur ma bibliothèque, je vois le travail accompli. Avec les formats papiers, si dans 10 ans, je souhaite relire ce livre et me rappelle les événements de ma jeunesse. Avec le format audio, je trouve cela moins frappant, nous avons nos téléphones toute la journée avec nous. Cette sensation de retour dans le passé est pour moins moindre.

Élève 3

Absent.

Élève 4

Moi lectrice-auditrice, je demande un livre en cadeau: sous quel format (audio ou papier) je veux qu'on me l'offre?

Je préférerais recevoir autre chose qu'un livre, car je considère de mon point de vue personnel le fait de recevoir un livre plutôt comme un cadeau empoisonné, mais si il n'y avait aucune autre possibilité, je pense que le livre version audio et le livre version papier serait le meilleur choix. Avec seulement l'écoute d'un livre, je n'arrive pas à rester juste écouter sans rien faire d'autre à côté, donc je fais autre chose en même temps et je n'arrive pas à me concentrer sur le livre et à retenir l'histoire/les éléments importants. Avec seulement un livre papier, je prends trop de temps pour lire, car souvent je dois relire des pages déjà lues pour cause de non-compréhension ou de non-concentration. Cela me fatigue énormément et j'abandonne rapidement la lecture du livre, préférant un résumé du dit livre trouvé sur internet, très généralement beaucoup plus clair que le livre en lui-même.

Et je préférerais recevoir le livre non pas en format papier, mais en format électronique. Ce format est beaucoup plus pratique: premièrement, le livre est disponible partout avec nous (téléphone); deuxièmement, le format électronique est beaucoup mieux du fait qu'aucun arbre n'a été coupé pour le fabriqué; troisièmement, il ne faut aucune place pour le ranger; et pour finir avoir le livre sur son ordinateur réduit le poids du sac/sac à dos pour le transporter. Pour moi, lire le livre en écoutant en même temps le livre audio (souvent en vitesse x2) est le meilleur choix, car je passe beaucoup moins de temps à lire le livre et je n'ai plus la possibilité de m'attarder sur des détails incompris. Mais de toute façon je pense que si on m'offrait un livre, je ne le lirais très probablement pas.

Élève 5

Moi lecteur- auditeur, je demande un livre en cadeau: sous quel format je veux qu'on me l'offre?

Tout d'abord je préfère le format papier, car je sue énormément des mains. Le papier absorbe une partie alors qu'un objet imperméable, métallique et plastifié va se mouiller, ce qui va rendre l'objet très désagréable. La mise en page du livre format papier est souvent mieux que l'interface du téléphone. La couverture du livre doit être molle et cela ne doit pas dépasser les dimensions d'un livre de poche. Je mets mes livres dans mes poches ce qui rend les moments pendant lesquels je lis plus spontanés et fréquents, donc si mon livre ne rentre pas dans ma poche il y a de fortes chances que je le lise plus lentement. Comme

je prends pas beaucoup le temps pour lire, les romans m'accompagnent pendant un mois à peu près. Il m'arrive donc de passer du temps à regarder la couverture. L'idéal serait donc une couverture intéressante avec pleins de détails amusants à analyser pour passer les moments dans le bus pendant lesquels je ne peux pas lire à cause du mal de ventre.

Élève 6

Moi, lectrice-auditrice, je demande un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier) je veux qu'on me l'offre ?

Si je demande un livre, le l'attends et le demande en papier, j'ai toujours eu l'habitude de lire des livres dans ce même format. L'odeur, le maintien, la couverture, etc... font partie des choses plaisantes dans la lecture. Le simple fait d'avoir quelque chose que l'on peut prêter, qui est transportable partout et en tout temps, même lorsqu'on a plus de batterie ou d'accès à internet, contribue sans conteste à ma définition de la lecture. La lecture prend également moins de temps lorsqu'elle est faite de manière personnelle, cela permet également d'y mettre plus d'interprétation, car la voix entendue dans ma tête n'est pas la même que celle qui raconte dans mes oreilles.

Le fait de l'avoir physiquement me donne également plus envie de le lire une seconde ou troisième fois (voir plus si affinité) car il suffit de passer devant de voir la tranche du livre pour se remémorer l'histoire, certains passages et me donner envie de les relire. Pour moi relire un livre est important, à chaque nouvelle lecture une nouvelle chose est apprise et souvent inattendue.

Ensuite, j'apprécie particulièrement avoir une bibliothèque bien rangée et attrayante. Pour cela, j'ai plus de plaisir lorsque je reçois ou achète un livre des éditions Folio : épurés, de la même taille et avec la même police d'écriture, sans oublier la petite touche de couleur, toujours différente, présente sur le nom de l'auteur. Ou alors seulement un livre agréable à lire, avec des marges présente de tous les côtés de la page et des lettres suffisamment grande pour être lues et comprise en une fois.

Ensuite je dois dire que je ne suis pas très attirée par le format écrit-électronique, car un autre plaisir lorsque je lis est de ne pas être derrière mon téléphone, de pouvoir lire toute la journée sans souffrir de maux de tête le soir, chose que l'on ne retrouve pas avec le format électronique.

Élève 7

Absent.

Élève 8

Moi, lectrice-auditrice, je demande un livre en cadeau : sous quel format (audio ou papier), je souhaiterais qu'on me l'offre.

Premièrement, je demande rarement des livres par moi-même, en général je les reçois. Mais s'il me vient l'envie d'en demander ou même d'en acheter de moi-même. Ayant une mémoire visuelle, il est difficile pour moi d'écouter quelque chose et le retenir sans être déconcentrée par autre chose. Et rien que pour cela je préfère largement les livres en papier. Un livre en tant qu'objet est beau, j'aime bien le fait de le porter, de voir les pages avancer, de le transporter, ou encore de le reposer dans la bibliothèque après l'avoir fini. J'ai déjà essayer de lire des e-book, je trouve que c'est une bonne alternative si l'on a pas forcément envie ou les moyens d'acheter tout les livres en format papier. Mais cette méthode a les avantages des livres que j'ai citer avant comme inconvenient. Comme je l'ai dit auparavant, l'écoute est pour moi difficile en raison du manque de concentration, c'est comme si j'entendais sans pouvoir me souvenir de ce que j'ai écouter 2 seconde avant

Élève 9

Audio ou papier.

Les 2 ont leurs avantages.

Écouter un livre raconté lui donne plus de vie. C'est pour ça que je privilégierais les romans en format audio, mais pas le reste.

Pour ma part, la plupart des livres que je lis sont des livres éducatifs. Je préfère le format papier pour ceux-ci. Etant donné que le but est d'apprendre, il est beaucoup plus simple de pouvoir relire, marquer et annoter un livre plutôt que de se perdre dans un audio qui n'est qu'une ligne, continue et intangible.

Je crois qu'il n'y pas grand-chose de plus à dire, je suis allé à l'essentiel. D'ailleurs, j'aime aussi aller à l'essentiel dans les livres éducatifs que je lis. Je n'aime pas toute « l'histoire+ » et le contexte, je me contente de l'information que je recherche. C'est pour ça que j'aime lire des résumés à la place.

En fait j'aime aussi lire des romans au format papier, c'est un bon moyen de se divertir en se déconnectant de la technologie, ce que les audios ne permettent pas. Il y a quelque chose de « plus » dans le fait d'ouvrir un livre. C'est différent. C'est mieux. Mais c'est plus dur. Il y beaucoup plus de friction pour se plonger dans une histoire que pour regarde une vidéo YouTube.

Élève 10

3eme Texte

Quand je demande un livre en cadeau, j'aime l'avoir en format papier. Je trouve que c'est plus joli et que ça fait plus « cadeau » qu'un ebook/livre audio qui est immatériel. De plus je préfère largement lire sur un format papier que sur un format ebook et je n'ai jamais écouté un livre audio avant Laplace, j'ai trouvé ça ok mais moins agréable qu'un livre papier. En fait le médium de lecture est super important pour moi et la fluidité de lecture change énormément entre le format papier et l'écran. Je trouve beaucoup plus difficile de se mettre dans l'histoire d'un ebook que d'un livre papier. Peut-être que c'est uniquement parce que je lis de meilleur livre en papier mais en général mon expérience papier est quand même meilleure. Par rapport au format direct du livre papier (original/de poche) je préfère généralement les éditions originales car même si elles sont peu pratiques à transporter, elles sont généralement écrites en plus grands, ce qui facilite la lecture, et plus joli. Je trouve qu'il y a une satisfaction à avoir pas mal de livres comme ça en grand format dans sa bibliothèque, quelques collections de livres en grand format font assez bien je trouve. Enfin ça dépend généralement du livre parce que les éditions originales sont aussi généralement plus chères surtout quand il s'agit de gros livres et puis certains livres n'ont juste pas de très belles couvertures ce qui réduit pas mal l'attrait d'avoir des livres en grand format vu que c'est quand même la raison principale de les acheter. Donc si c'est des livres en un tome qui n'ont pas une super couverture, je les préfère quand même en format de poche qui coute moins cher et que je peux balader n'importe où. Donc en fait ça dépend du livre et de l'occasion mais je trouve que ça a plus un air de « cadeau » en format papier même si ça me dérange pas de le recevoir en format ebook.

Élève 11

[Transcription de l'enregistrement audio.]

Les podcasts

Les podcasts, c'est quelque chose d'assez intéressant. On a sûrement commencé à en entendre parler lorsque audible a commencé leur campagne publicitaire sur YouTube en promouvant notamment Nicolas Sarkozy qui allait lire un texte. Bon leurs pubs, il y en a tellement eu sur YouTube qu'on n'a pas pu s'empêcher, pour moi en tout cas, d'aller au moins une seule fois sur leur site internet et d'aller guigner. J'ai déjà dû, enfin, j'ai déjà lu un livre en format audio, je m'en souviens c'était une semaine avant que j'avais qu'une semaine pour lire un livre, donc je devais vraiment me dépêcher, en plus j'avais beaucoup d'autres tests, donc je lisais, j'écoutais toutes les soirs une heure de podcast. Alors, c'est assez efficace, parce qu'en soi ça demande moins d'énergie, parce qu'on doit pas lire, on fatigue moins nos yeux, c'est simplement ça rentre direct dans notre oreille, donc c'est presque une forme de passivité, mais ça a quand même des risques. Parce que premièrement, puisqu'on doit mettre moins d'énergie, on n'est pas forcés à être concentrés à lire,

ça nous pousse à faire d'autres choses, enfin ça nous pousse à faire d'autres choses en même temps qu'écouter. Donc du moment où on n'est pas concentrés parfaitement sur l'écoute, le simple fait de faire quelque chose va nous distraire et on sera plus concentrés sur l'audio. Et il y a également un risque de s'endormir devant le podcast. Alors, il y a quelques années ça m'était une fois arrivé, j'écoutais un livre au format audio pour l'école, et j'écoutais toujours environ une heure avant de me coucher, donc j'étais dans mon lit, j'avais mon pyjama, j'avais mon casque d'écoute, sauf que par hasard je m'endors en écoutant, et je me réveille le matin, et [inaudible] l'audio était encore en train de continuer à tourner, c'était un audio de, enfin c'était une vidéo YouTube de dix heures. Donc, ce que je voudrais dire par là, c'est que on peut facilement se déconcentrer lorsqu'on écoute de l'audio. Personnellement, moi, un livre, j'ai besoin de le voir, j'ai besoin de le sentir entre mes doigts, de tourner les pages, d'avoir ce papier rugueux. Parce que pour moi un livre, si on l'écoute, c'est pas la même chose, pour les raisons que j'ai évoquées auparavant. Parce que lire, ça rajoute quelque chose de plus d'avoir vraiment le livre, on peut plus facilement, plus facilement s'imaginer quelque chose, vraiment en fait, on est vraiment dans l'ambiance, on est concentré dans le livre, on est à l'intérieur, notre conscience se donne totalement au livre et c'est quelque chose qu'on peut pas remplacer par audio. Les podcasts peuvent être très intéressants lorsqu'il s'agit d'écouter un documentaire sur les guerres, sur l'immigration, ou je ne sais quoi, et/ou pour écouter une vidéo YouTube qui raconte une courte histoire, mais de maximum vingt minutes. Mais un livre n'est pas une simple vidéo ou un simple documentaire, c'est plus que cela, c'est vraiment de la réflexion, c'est... c'est vraiment une émotion que ça tente de nous transmettre, même à travers le livre d'Annie Ernaux *La Place*, qu'elle le veuille ou pas, on ressent quand même une certaine émotion à travers ses mots après la lecture du livre. Après, en soi, les podcasts, on peut rajouter des effets audio, ce qui permet de se sentir plus dans l'œuvre, de pouvoir plus facilement s'imaginer des choses, des événements, mais je trouve que ça remplace pas tout. Certes, les podcasts ont des avantages que les livres n'ont pas ; les livres ont aussi des avantages que les podcasts n'ont pas. Par exemple les livres, aussi rien que pour les collectionner ! Personnellement, je suis assez matérialiste au niveau des livres, j'aime bien pouvoir afficher des livres que j'ai lus, dans le sens pas de mettre en évidence un livre spécial et de dire aux gens : « Regardez, j'ai lu ce livre, regardez comme je suis, comme je m'intéresse à la lecture, comme je suis cultivé, etc. », non non non, juste pouvoir avoir le livre et le mettre dans ma bibliothèque, parce que je trouve personnellement c'est beau d'avoir des livres, ça rajoute quelque chose, ça rajoute un peu une âme. Dans le sens, on peut collectionner les livres, alors que les podcasts en soi ça ne relève qu'un fichier audio. Je ne sais pas comment vous voulez montrer ça, si vous voulez peut-être mettre le fichier audio dans un CD et mettre une petite couverture sur le CD avec le nom du podcast, mais... Ou bien mettre les podcasts sur votre iPad, et attacher votre iPad à votre mur et l'allumer toute la journée pour que les gens puissent voir le fichier audio...

En résumé, pour finir, je préférerais qu'on m'offre un livre en format papier plutôt qu'en format audio.

Élève 12

Moi, lecteur/auditeur, je reçois un livre en cadeau: sous quel format (audio/visuel) je souhaite le recevoir.

Si un jour on m'offrait un livre, je souhaiterais clairement le recevoir sous format écrit. Je trouve que c'est plus agréable de lire un livre : tout d'abord, je comprends plus par la vue que par l'ouïe (je suis plus visuel qu'auditif) ; ensuite, lorsqu'on veut réécouter une partie d'un livre audio, c'est beaucoup plus compliqué de la retrouver que si c'est un livre. Aussi, si une personne lit beaucoup de livres, elle peut les garder sur une étagère et ça donne une excellente décoration, mais ça lui permet également (je pense) de se rappeler de l'histoire du livre et de souvenirs de lorsqu'elle lisait le livre. Aussi, je trouve que c'est re-trouvable plus facilement. Les seuls aspects du livre qui laissent désirer et qui ne valent pas pour les livres audios sont peut-être, de 1, le fait que ça prenne infiniment moins de place (un livre audio serait de mégabits, contrairement à un livre), ensuite, si on veut partager un livre audio, c'est plus simple, on peut le faire à distance par internet et la personne à laquelle on l'a partagé et nous pouvons l'écouter en même temps, contrairement à un livre physique qui est donc physique et qu'une pièce.

Je préférerais donc recevoir un livre physique, car c'est plus symbolique, c'est "traditionnel", c'est plus agréable à "consommer" et c'est beau lorsque c'est dans une étagère avec d'autres livres.